TEXTO & LEITOR

Aspectos Cognitivos da Leitura

Angela Kleiman

.41
t
ed.

EDIÇÃO
o Comemorativa
20 Anos

Pontes

Scanned with CamScanner

TEXTO & LEITOR

Aspectos Cognitivos da Leitura

12ª EDIÇÃO

Scanned with CamScanner

ÍNDICE

Apresentação 7

Introdução 9

Capítulo 1 — O conhecimento prévio na leitura 13

Capítulo 2 — Objetivos e expectativas de leitura 29

Capítulo 3 — Estratégias de processamento do texto 45

Capítulo 4 — Interação na leitura de textos 65

Bibliografia Recomendada 81

Scanned with CamScanner

APRESENTAÇÃO COMEMORATIVA

No ano desta edição, *Texto e Leitor* completa 20 anos de publicação. Fica difícil acreditar que uma série de palestras a alunos de Mestrado e a professores de língua materna, proferidas entre 1986 e 1989, continuem hoje contribuindo para a formação de alfabetizadores e professores de língua materna; porém, esta reedição nos mostra que o livro ainda ocupa lugar nas prateleiras da biblioteca do professor.

Muito mudou na pesquisa sobre a língua escrita e sobre o ensino de língua materna nos últimos anos, de modo que também fica difícil acreditar que a permanência e perenidade do livro se devam à sua atualidade teórica. Aliás, já cogitei fazer uma renovação teórica, substituindo alguns conceitos pouco usados hoje – como o conceito de tipo textual – por outros que hoje estão em voga, o conceito de gênero, por exemplo. Todavia, por não serem conceitos equivalentes, as mudanças seriam consideráveis e o processo de atualização, embora viável, seria demorado.

Entretanto, as razões pelas quais nesta edição apresentamos o livro sem mudanças teóricas, apenas com algumas correções menores são outras e têm a ver, primeiro, com a história – a história da pesquisa sobre a leitura no Brasil, a história desta obra – e segundo, com a relevância da abordagem cognitiva da leitura para a formação do professor.

Como linguista aplicada de vocação (e linguista de formação), participei, no final da década de 70 e início da década de 80, do movimento de renovação teórica nas pesquisas sobre linguagem, ensino de língua, ensino da escrita. Nesse momento, na área de Linguística Aplicada (LA) ao ensino de língua materna, passávamos de um paradigma essencialmente positivista para um paradigma qualitativo de pesquisa, e a pesquisa sobre leitura refletia essa mudança. Nos Estados Unidos, a Psicologia experimental, basicamente trabalhando com a percepção de letras e palavras escritas, cedia lugar às Ciências Cognitivas, que trabalhavam com a memória, a compreensão, a percepção, a capacidade de pensamento de um ser humano que era, sobretudo, inteligente e imprevisível.

O encantamento dos linguistas com as teorias cognitivistas foi imediato, acostumados como estavam a lidar com uma manifestação inegável dessa inteligência: a capacidade de aprender e usar a língua. Assim, várias pesquisas sobre as dimensões cognitivas da leitura foram iniciadas por estudiosos da linguagem e muitos dos resultados dessas pesquisas foram utilizados para formar professores formadores de leitores. Diversos livros foram publicados na tentativa de registrar tais experiências. Este livro é testemunho dos resultados de um desses projetos e, nesse sentido, traz consigo a história desse período de muito entusiasmo de jovens linguistas que se aventuravam pelos caminhos da Psicologia da cognição e que, com base nos seus saberes específicos sobre o texto e a linguagem, redimensionavam os estudos cognitivos sobre a compreensão do texto escrito para os estudos sobre a compreensão nas atividades de leitura, de uso de língua escrita, em contexto escolar.

É claro que a preservação da história da emergência de uma área de pesquisa não é justificativa suficiente para as sucessivas reedições deste livro. Acontece que, ao contrário do que alguns alegam, a teoria apresentada aqui é atual, pertinente e compatível com teorias linguísticas. Não defendemos aqui apenas UM modelo de leitura,

Scanned with CamScanner

seja ele de decodificação (*bottom-up*), ou de predição a partir dos conhecimentos do leitor (*top down*), ou interativo, combinando os dois tipos de estratégias, ou mesmo, interacional, levando em conta as teorias sobre a natureza dialógica e social da linguagem.

Em outras palavras, não há incompatibilidade entre teorias cognitivas sobre a compreensão da língua escrita e teorias da linguagem, como as teorias enunciativo-discursivas, sobre o funcionamento da língua escrita. Embora as duas ocupem espaços comuns, até se entrecruzando quando o assunto é a leitura, tanto objetivos quanto os objetos de análise de ambas são distintos: no caso das teorias cognitivas, o objeto de estudo são os procedimentos mentais envolvidos na produção de sentidos, no caso das teorias enunciativo-discursivas, interessam os processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem, como na leitura, por exemplo. Há ainda complementaridade entre os estudos cognitivos e os estudos do letramento, de origem antropológica, aos quais interessam os processos sócio-históricos e culturais envolvidos na leitura.

O que este livro fez, e continua a fazer, sem grandes pretensões, é introduzir o professor às teorias cognitivas sobre a compreensão: as questões que essas teorias se propõem a responder, seus objetivos, seus objetos de análise, i.e., os processos cognitivos. Essas questões continuam sendo profundamente atuais e pertinentes para o trabalho de sala de aula e os modos pelos quais aqui são apresentadas são fundamentalmente adequados. A teoria apresentada não está obsoleta nem equivocada: percepção, atenção, memória, inferência continuam tendo um papel central na compreensão e na reflexão sobre as estratégias do leitor; daí a sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Não são esses os únicos aspectos relevantes e talvez essa seja a maior mudança desta edição: o fato de explicitar, nesta apresentação, o que deixamos implícito na primeira edição: ler envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos. E, por isso, este livro traz uma perspectiva parcial desse complexo processo.

Não é por acaso que já descrevi a leitura como uma atividade cognitiva por excelência, o que interessa às ciências cognitivas; como uma prática de uso de linguagem em determinado evento sociocultural, o que interessa aos Estudos do Letramento – e como um processo de fazer sentido de objetos culturais como o texto, o que interessa às ciências da linguagem. Lembramos José Mindlin quando nos diz que "há o prazer intelectual da leitura e o prazer físico do contato com o livro". Os estudos cognitivos nos permitem entender o primeiro, os estudos do letramento nos permitem descrever ou entender o segundo. E os estudos da linguagem talvez nos permitam entender o funcionamento desse objeto cultural como fonte de tantos prazeres. Todas as contribuições são necessárias para dar conta da infindável tarefa de formar novos leitores, apaixonados pela leitura.

Daí a duradoura vida deste pequeno livro que hoje apresentamos, novamente, com grande prazer, no seu aniversário de 20 anos.

Angela B. Kleiman
Campinas, julho de 2009.

Scanned with CamScanner

INTRODUÇÃO

Este livro trata da compreensão de textos escritos. Ele tem por objetivo descrever vários aspectos que constituem a leitura, revelando, mediante essa descrição, a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito.

O texto enfatiza os aspectos cognitivos da leitura, porque consideramos que a percepção de, bem como a reflexão sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão contribuirão, em primeira instância, à formação do leitor e, conseqüentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler.

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de "faculdade" que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. A descrição e análise da compreensão do texto escrito que aqui fazemos tem dois objetivos: por um lado, oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores, pois acreditamos que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas, de base informada, bem fundamentadas; por outro lado, e como um passo decorrente do primeiro objetivo, visamos ao aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor deste livro, pois, ao tornarmos o processo conhecido, estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças. Refletir sobre o conhecimento e

Scanned with CamScanner

controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos — leitor e autor — que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, está pressuposta neste trabalho; não é foco da discussão, mas é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apóia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito.

A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo. De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte.

Visamos, nos capítulos que seguem, examinar diversas facetas dessa complexa tarefa: assim, o objeto enquanto realidade material consiste num acúmulo de elementos discretos, descontínuos, relacionados entre si, forte ou tenuamente. Contudo, uma vez interpretado, ele se torna um objeto coerente. Ao suprirmos o contexto maior, os diversos elementos discretos e descontínuos emergem como elementos de uma unidade significativa: o esforço para compreender mediante essa interpretação e construção de contexto é o esforço que subjaz à utilização de conhecimento prévio na leitura, assunto este tratado no Capítulo 1. Por outro lado, também o fato de o objeto ter uma multiplicidade de funções e de dimensões a serem apreendidas faz da compreensão uma tarefa complexa, daí a delimitação das mesmas tornar o texto mais acessível: essa atividade de delimitação está

Scanned with CamScanner

subjacente à postulação de objetivos e leitura, assunto este focalizado no segundo capítulo. Finalmente, também a tarefa de compreensão pode ser complexa porque existe uma rede de relações sintáticas, lexicais, semânticas, pragmáticas, a nível de sentença, período, parágrafo, relações estas que tornam o objeto rico demais para uma percepção rápida, imediata e total. A tarefa, contudo, torna-se acessível mediante a análise e segmentação das partes desse objeto: o esforço para compreender o texto escrito mediante análise e segmentação é aquele que subjaz às estratégias de processamento do texto, discutidas no terceiro capítulo.

No quarto capítulo são retomadas as atividades de análise, de procura de um contexto maior, e de delimitação das dimensões do texto focalizando, desta vez, o aspecto interacional da leitura, mediante a análise da materialização lingüística de intenções e objetivos do autor. Consideramos que esta dimensão, quando está sob o controle e reflexão consciente do leitor, torna esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico.

Esperamos que a descrição dos vários aspectos que subjazem ao esforço do leitor para criar o sentido do texto, para tornar o texto significativo e coerente forneça uma idéia, mesmo que inexata, da complexidade da tarefa de compreensão, e do grau de elaboração, criatividade e flexibilidade do leitor engajado.

Ao descrever essa complexa tarefa não se pretende, é claro, problematizar uma atividade que é simples, natural e prazerosa desde que seja uma atividade em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas. Pelo contrário, através dessa descrição esperamos atingir indiretamente um objetivo mais geral em relação à atitude daqueles que ensinam e modelam um relacionamento com a palavra escrita, isto é, em relação a todo professor de qualquer matéria (pois acreditamos que todo professor é também um professor de leitura): conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores.

Scanned with CamScanner

Capítulo I

O CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio:* o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

São vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura. Começaremos esta apresentação com o conhecimento lingüístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Vejamos, no exemplo a seguir, baseado num livro chamado *Fenomenologia e Estruturalismo,* como o conhecimento lingüístico é essencial à leitura:

(1) (a) "Consideremos, por exemplo, the analysis of myths. Antes de mais nada é preciso proceder à syntagmatic decomposition of

Scanned with CamScanner

the pure mythical narration, isolando the constitutive units of the sequence; em segundo lugar, each of these units deve ser inserida num paradigmatic set; e só depois que this operation tiver sido acabada ela poderá apresentar a meaning."

O uso de conhecimento lingüístico do leitor fica comprometido nesse trecho uma vez que todos os nomes, adjetivos e artigos (mais precisamente os sintagmas nominais) estão em inglês. Seria este o caso extremo de falha no conhecimento lingüístico. Vejamos, em seguida, como muda a compreensão com a substituição do léxico em inglês pelo léxico português:

(1) (b) "Consideremos, por exemplo, a análise dos mitos. Antes de mais nada, é preciso proceder à decomposição sintagmática da pura narração mítica, isolando as unidades constitutivas da seqüência: em segundo lugar, cada uma destas unidades deverá ser inserida num conjunto paradigmático: e só depois que esta operação tiver sido acabada ela poderá apresentar um sentido" (Bononi, A.: *Fenomenologia e Estruturalismo,* Editora Perspectiva, Coleção Debates, 1973, p. 124).

Com a substituição não há mais falhas na compreensão devido a conhecimento lingüístico insuficiente como em (1a). No entanto, pode ser que a compreensão desse texto ainda esteja comprometida pelo desconhecimento, por exemplo, de um dos conceitos que as palavras *mito, sintagmático, paradigmática* codificam. Por outro lado, não é apenas a falta de conceituação que pode provocar incompreensão na língua materna; às vezes, não conhecer o nome de objetos concretos, ou de conceitos simples pode também trazer problemas de ordem lingüística à compreensão de um texto. Por exemplo, quem não souber qual é o referente de *colo da planta* (isto é, aquela parte da planta a que a palavra *colo* se refere), não conseguirá seguir a seguinte instrução, extraída de um manual de jardinagem: "Não cubra o colo da planta para não causar apodrecimento". (Note-se entretanto, que este último problema é relativamente menos complexo, pois a maioria das vezes ele não requer a aprendizagem de novos conceitos, apenas a aquisição de um nome para um objeto já conhecido).

O conhecimento lingüístico desempenha um papel central no *processamento* do texto. Entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em

Scanned with CamScanner

unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento chamar-se *segmentação* ou *fatiamento*) com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina o artigo precede nome e este se combina com adjetivo (Art N Adj o homem alto), assim como verbo com nome (V N comeu ovos) e assim sucessivamente. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias (como, por exemplo, sintagma nominal), e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto) identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, à compreensão. Para exemplificar, consideremos o trecho a seguir:

> (2) "No entanto, acredito que um dos muitos fatores envolvidos na dificuldade que um principiante encontra para chegar a ler fluentemente é que os textos que ele lê são muitas vezes difíceis demais para ele" (Perini, M. A.: "Tópicos discursivos e a legibilidade dos textos", 1980).

Durante o processo de segmentação, o leitor deverá agrupar sujeitos com verbos descontínuos — *um dos muitos fatores... é que os textos... são muitas vezes difíceis* — isto é, deverá decidir com base no seu conhecimento da língua como será o agrupamento e segmentação de elementos descontínuos, discretos do texto.

Vejamos um outro exemplo, extraído da revista *Isto é Senhor*, 991 (14/09/88) e utilizado recentemente num exame Vestibular:

> (3) [os estudantes] "Estão reclamando, apenas, que a Universidade de Campinas está exigindo a leitura de um livro que entrará no exame inexistente no Brasil: *A confissão de Lúcio*, Mário de Sá-Carneiro."

A fim de processar esse trecho o leitor deverá optar por um agrupamento do adjetivo *inexistente* com *livro* (livro inexistente no Brasil) ou com *exame* (exame inexistente no Brasil), isto é, deverá determinar se o trecho discute livros ou exames inexistentes, sendo que aqui a informação lingüística é insuficiente para permitir tal decisão. Outros tipos de conhecimento ajudarão a decidir que se trata de um

Scanned with CamScanner

livro inexistente (por exemplo, o fato de que o tópico é um exame que já existe, o da Universidade de Campinas), apesar de que a informação gramatical favorece a interpretação de *exame inexistente*, pelo fato de o adjetivo e o nome estarem contíguos. Há, então, interação de diversos tipos de conhecimento. Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas.

O conhecimento lingüístico, então, é um componente do chamado *conhecimento prévio* sem o qual a compreensão não é possível.

Também o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que chamaremos de *conhecimento textual*, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos. A fim de verificar o que chamamos de conhecimento textual, consideremos, primeiramente, o seguinte trecho, extraído do jornal *O Estado de São Paulo* de oito anos atrás, no lançamento do, então, último livro de Ruth Rocha, *O Rei que não sabia de nada.*

> (4) "Várias vezes premiada, elogiada pela crítica, indicada aos pequenos leitores por professores e pedagogos, muito apreciada por eles, Ruth Rocha se define como uma "inventadeira de histórias", como diria a boneca Emília, de Monteiro Lobato, com quem ela tem um certo parentesco, segundo Tatiana Belinky.
>
> É a própria Tatiana, especialista em literatura infantil, quem afirma que as histórias de Ruth têm de tudo: "Enredos inteligentes e criativos, linguagem coloquial leve e solta, um senso de humor contagiante, sem prejuízo do poético, e um toque especial que sabe conservar o interesse do pequeno leitor sem recurso a suspense ou coisa parecida" (...)
>
> (...) Ruth Rocha, de acordo com Tatiana Belinky, é uma autora que encara a criança sem paternalismo ou pieguices, "transmitindo, porém, valores éticos fundamentais, como justiça, liberdade, solidariedade, independência, implícitos na trama, numa mensagem educacional sem didatismo ou moralismo, moderna, aberta e questionadora".

Scanned with CamScanner

O Rei que não sabia de nada é publicado pela Editora Cultura e tem ilustrações de José Carlos de Brito, "um ótimo profissional", segundo Ruth Rocha, que como ela também trabalha para a Revista Recreio. Como os bons livros de antigamente, começa com o "Era uma vez", porque o personagem principal é um rei, marca registrada dos contos de fada. Mas daí em diante as coisas se modificam. Um pequeno exemplo: "Neste lugar tinha um rei, muito diferente dos reis que andam por aqui. Este rei tinha uns ministros, muito fingidos, que viviam fingindo que trabalhavam, mas que não faziam nada de nada. Tudo muito diferente daqui. E Ruth Rocha comenta: "É, a realidade pode ser representada numa parábola, numa história *nonsense,* mas bem feita, de maneira que se perceba o elemento real do assunto tratado" (*O Estado de São Paulo,* 12/09/80).

No trecho acima encontramos exemplificados diversos tipos de texto, e de formas de discurso, cujo conhecimento constitui aquilo que estamos chamando de conhecimento textual. Consideremos, em primeiro lugar, a classificação do texto do ponto de vista da estrutura. Contraporemos, primeiro, a estrutura expositiva à estrutura narrativa, ambas materializadas na marcação formal do texto (aspecto este que exploraremos mais no terceiro capítulo). A estrutura *narrativa* se caracteriza pela marcação temporal cronológica (no uso dos diversos tempos para sinalizar diversos momentos narrativos há referências a diversos momentos no tempo real da história, uma vez que o momento em que se dá a ação é importante para o desenrolar da mesma), e pela causalidade (o porquê do fato, sua motivação são importantes também para desenvolver a estória). Causa e tempo estão ligados, pois muitas ações são contingentes de outras ações prévias. Outra característica da narrativa é o destaque dado aos agentes das ações, materializado na introdução de personagens. Em relação aos componentes, a narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: *cenário* ou *orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; *complicação,* que é o início da trama propriamente dita, e *resolução,* o desenrolar da trama até seu fim.

Já na estrutura expositiva, ao contrário da narrativa, a orientação temporal é irrelevante, impossível de ser especificada, ou restritiva demais. Pode-se dizer que a ênfase é temática, está nas idéias e não nas ações. Assim também os agentes das ações não são tão relevantes

Scanned with CamScanner

do ponto de vista da organização dos componentes; uma estrutura expositiva está organizada em componentes ligados entre si por diversas relações lógicas: premissa e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo. Tipicamente, esses componentes são recursivos: por exemplo, duas proposições podem constituir uma tese e uma evidência, e, por sua vez, podem constituir uma evidência para uma tese maior do trecho, que, por sua vez, pode ser um dos termos que estão sendo comparados no texto, e assim sucessivamente.

O trecho supracitado tem estrutura expositiva: há uma tese, "O último livro de Ruth Rocha é bom" e há, ainda, uma série de evidências para essa tese; como, por exemplo, uma evidência na forma de silogismo. Em "a autora do livro é uma boa escritora" está implícito que bons autores sempre escrevem bons livros, portanto o último livro também é bom; há uma evidência por autoridade que funciona da mesma maneira: se os especialistas na área, como Tatiana Belinky, dizem que Ruth Rocha é boa escritora, então ela é boa; há também evidência organizada na forma de uma comparação: o livro é como os livros de antigamente.

No exemplo em questão temos também um trecho de estrutura narrativa canônica, na citação do livro que "como os bons livros de antigamente começa com "Era uma vez", porque a personagem principal é um rei, marca registrada dos contos de fadas". Logo em seguida encontramos a narrativa propriamente dita: "Neste lugar tinha um rei muito diferente dos reis que andam por aqui. Este rei tinha uns ministros, muito fingidos, que viviam fingindo que trabalhavam, mas que não faziam nada de nada", trecho este que faz parte do cenário da história que está sendo citada.

Existe um terceiro tipo de estruturação textual, a descrição, que se opõe geralmente à narração. A descrição tem uma orientação não agentiva, tal como a exposição, mas sua estrutura é bem mais imprecisa; intuitivamente podemos reconhecer uma descrição pela presença de certos efeitos descritivos: um efeito de listagem, por exemplo, pelo fato de várias qualidades e elementos selecionados do objeto tematizado serem descritos; um efeito de qualificação, pelo acúmulo de adjetivos e orações adjetivas e qualificadoras em geral, um efeito de particularização de objeto tematizado. Há ainda uma orientação atemporal, como a do gênero expositivo, pois a descrição vale-se do pre-

Scanned with CamScanner

sente e do pretérito imperfeito. Alguns autores mantêm, por exemplo, que o pretérito imperfeito, tipicamente utilizado no cenário da narrativa, exerce uma função descritiva no interior da narração.

A descrição, ao contrário da narração e da exposição que passaram a constituir gênero, com inúmeras manifestações independentes com essas estruturações, raramente é uma forma independente (embora a charada e manuais de instrução sejam geralmente descrições puras). A descrição, tipicamente, encontra-se no interior de uma narração ou de uma exposição, quando um objeto deve ser particularizado ou qualificado. Assim, no exemplo (4) acima, encontramos diversos momentos descritivos nas evidências apresentadas para garantir e fundamentar a premissa de a autora ser uma boa escritora e a tese de o livro ser um bom livro (por exemplo, as histórias têm "linguagem coloquial leve e solta, um senso de humor contagiante...").

Os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar. Sob esse ponto de vista da interação podemos também distinguir os *discursos* narrativos, descritivos, argumentativos.

A narração já foi descrita por alguns autores como aquele discurso em que o autor pede a palavra, por assim dizer, por um tempo extenso, comprometendo-se, em troca, a contar algo que valha a pena ser contado. Para ser bem sucedida, a reação do leitor ou ouvinte não deveria ser um "E daí?".

Na descrição diríamos que pesa mais a carga informacional: o autor tenciona apresentar uma atitude, avaliação, uma sensação específica a fim de que o leitor a possa recriar. Para ser bem sucedida, o leitor terá que perceber, sentir, avaliar, visualizar através das palavras do autor. Devemos lembrar que a essência da descrição é a seletividade, pois o descritor não pode descrever exaustivamente, daí o viés avaliativo e da atitude. Por ser a descrição uma forma menos independente, a orientação discursiva do trecho descritivo é geralmente determinada pelo texto em que ela se insere. No trecho acima, em que as evidências estão, na maioria, na forma de descrições, a atitude do autor com respeito ao sujeito em discussão transparece a

Scanned with CamScanner

partir da abundante adjetivação positiva tanto da autora quanto do seu livro: Ruth Rocha é premiada, elogiada, indicada e apreciada por outros; as histórias de Ruth Rocha têm enredos inteligentes, e criativos, linguagem coloquial, leve e solta, senso de humor inteligente, sabem conservar o interesse do leitor. Finalmente, o texto todo é uma argumentação a favor do livro de Ruth Rocha: o autor deixa clara sua intenção de convencer o leitor sobre a qualidade do livro. As diversas marcas formais e componentes do texto funcionam para esse objetivo. Assim, por exemplo, as descrições são altamente elogiosas, a comparação com o tradicional atende aos saudosistas, enquanto que a caracterização como livro-crítica atende aos mais modernos; as citações de terceiros são escolhidas porque elas são também elogiosas. Enfim, há uma preocupação constante de "vender" o livro.

Há outros conhecimentos relativos ao texto que são também parte desse conjunto que chamamos de conhecimento prévio, sendo, portanto, importantes para a compreensão. Discutiremos estes conhecimentos mais adiante, no capítulo seguinte. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, como veremos no próximo capítulo, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Recapitulando a discussão até este momento, tanto o conhecimento lingüístico como o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura. Vimos, anteriormente, em relação ao primeiro exemplo, que muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto. Aprender um outro nome para *serventia*, por exemplo, não é a mesma coisa que apreender o conceito de SERVIDÃO. Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como "o gato é um mamífero", "Angola está na África", "não se deve guardar fruta verde na geladeira", ou "na consulta médica geralmente

Scanned with CamScanner

há uma entrevista antes do exame físico". Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória. Vejamos, a seguir, um exemplo de como o engajamento de nosso conhecimento de mundo facilita a compreensão. Leiamos o texto abaixo, traduzido de Dooling e Landman, ("Effects of comprehension on retention of prose", *Journal of Experimental Psychology* 88, 1981), e depois de tê-lo lido, tantas vezes quanto for necessário para entendê-lo, tentemos recontar o que lembramos:

> (5) "Como gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadi-lo de seu plano. "Os olhos enganam" disse ele, "um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado". Então as três irmãs fortes e resolutas saíram à procura de provas, abrindo caminho, às vezes através de imensidões tranqüilas, mas amiúde através de picos e vales turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso."

A maioria das pessoas que leu esse texto, considerou-o muito vago, e quando lhes solicitamos que escrevessem o que conseguiram lembrar após a leitura, as lembranças eram pouquíssimas e muito destorcidas. Tipicamente, os protocolos (isto é, aquilo que as pessoas entrevistadas dizem ou escrevem) são como os que transcrevemos a seguir:

(5) (a) Três irmãs lutando pela sua sobrevivência.
(b) Criaturas aladas que seriam bem vindas na Terra.
(c) A tentativa de fazer com que alguém desista de seu plano.
(d) É um texto que fala de objetos que podem voar.

De fato, mesmo após a releitura, para a maioria das pessoas há inúmeras perguntas que ficam sem resposta: Quem é o herói?, Qual é seu plano?, De que planeta se trata?, Que são as irmãs e por onde elas estão abrindo caminho?, Quem eram os indecisos e quais os rumores que espalhavam?, Quem eram as criaturas aladas e de onde elas vieram". Todas essas perguntas, e outras que o texto inspirar,

Scanned with CamScanner

podem ser respondidas se soubermos, antes de ler o texto, que seu título é "A descoberta da América por Colombo". Note-se como, com essa informação, as palavras do texto, que apenas deixavam impressões, passam a ter significados precisos, porque os referentes foram identificados: o herói é Colombo, o seu plano é viajar para o oeste tentando achar uma rota para as Índias, trata-se do planeta Terra, as irmãs são as três caravelas de Colombo, e os caminhos são aqueles da travessia marítima: os indecisos eram os marujos com medo da beira do abismo que encontrariam no fim da viagem, as criaturas aladas eram pássaros vindos da costa. Mas é óbvio que esses referentes não estão no texto, eles são extralingüísticos (pois estão fora do texto), e a sua recuperação se deve ao conhecimento de caráter enciclopédico que o leitor tem sobre a descoberta da América. Essa informação se torna acessível quando utilizamos esse conhecimento, quando o *ativamos*. O texto permanece o mesmo, entretanto há uma mudança significativa na compreensão devido à *ativação* do conhecimento prévio, isto é, devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto.

Consideremos, a seguir, um segundo tipo de conhecimento de mundo, geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto. Trata-se, por exemplo, do tipo de conhecimento que temos sobre o que está envolvido em ir ao médico, comer num restaurante, tirar um documento, assistir a uma aula; podemos descrevê-lo como conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre um assunto, evento ou situação típicos. Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa. Assim, por exemplo, se um determinado professor nosso não costuma se ausentar, é pouco provável que comentemos com um colega "O professor vem amanhã", pois a variável presença do professor é completamente predizível. Da mesma maneira, se estamos descrevendo a um amigo uma visita a um restaurante, é provável que, se nada de especial aconteceu em relação ao prato que pedimos, o

Scanned with CamScanner

fato de termos comido esse prato não seja digno de nota. Por outro lado, se não pudemos comer a comida por qualquer motivo esse fato seria digno de ser mencionado num episódio sobre o jantar no restaurante.

O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*. O *esquema* determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Se pensarmos um instante no que esperamos encontrar ao abrir uma porta de emergência, veremos que a nossa expectativa é a de encontrar uma saída e não um muro ou outro obstáculo bloqueando a saída. Mencionamos também que o *esquema* nos permite grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação. Note-se, por exemplo, que, ao discutir o *esquema* de restaurante acima, eu mencionei o prato de comida, utilizando a frase *o prato* com artigo definido, que se já tivesse sido introduzida antes, em vez de escrever *um prato* como é a regra quando um item é introduzido pela primeira vez num texto. Entretanto, embora o sintagma *o prato* não tivesse sido usado antes, o esquema de restaurante, já ativado, permitia que nos referíssemos a essa *variável* desse esquema como se já houvesse uma referência anterior, uma vez que a ativação do esquema trouxe essa informação ao nível ciente, próprio dos objetos já na nossa mente, foco de nossa atenção, por assim dizer.

O esquema também nos permite economia e seletividade na codificação de nossas experiências, isto é, no uso das palavras com as quais tentamos descrever para outro as nossas experiências; podemos lexicalizar uma série de impressões, eventos discretos através de categorias lexicais mais abrangentes e gerais e ficar relativamente certos de que nosso interlocutor nos compreenderá. Vejamos um exemplo em que uma série de fatos sucessivos, percebidos em forma seriada, são logo interpretados como um evento — um acidente: Enquanto dirigíamos na estrada voltando para casa vimos um policial sinalizando para diminuir a velocidade; mais à frente encontramos dois carros policiais; e mais policiais fazendo mais sinais; mais a frente, no acostamento, há dois veículos parados, um atrás do outro, sendo que o da frente estava com o porta-malas amassado, com o vidro traseiro estilhaçado, enquanto que o carro de trás estava com a metade de sua carroceria em cima do carro da frente, com o pára-choque amassado e com os faróis quebrados: em cima dos cacos havia pes-

Scanned with CamScanner

soas olhando, bem como mais policiais, além de vários carros parados ou avançando muito lentamente, interrompendo o fluxo dos demais carros. Ao chegar em casa comentamos o seguinte: "Vimos um *acidente* grande na estrada hoje" e tivemos como resposta: "Ahh, por isso você chegou tão tarde". Tanto a percepção da série de fatos da estrada (note-se que a percepção é seletiva, pois aspectos como as cores dos carros acidentados, a aparência do policial passam em geral desapercebidos) como a lexicalização posterior (o fato de ter chamado todos esses fatos percebidos de 'acidente') foram possíveis devido ao nosso conhecimento prévio sobre acidentes de trânsito, conhecimento este que estaria organizado num *esquema* que teria componentes (chamados de *variáveis*) tais como veículo(s) e motorista(s); danos materiais aos veículos; chegada da polícia; opcionalmente, vítimas; interrupção momentânea do fluxo de tráfego. E seria esse conhecimento, dentre muitas outras coisas, também partilhado pelo interlocutor, que lhe permitiria interpretar o atraso como causado pelo acidente, utilizando como base para a resposta a variável de que acidentes comumente interrompem e atrapalham o tráfego. O conhecimento mutuamente partilhado é essencial e deve estar acessível, para tornar o exemplo acima coerente, com sentido. Sem essa base em comum, poderíamos nos perguntar qual a relação entre atraso e acidente. A relação está implícita e pode ser reconstruída graças, em parte, ao conhecimento mútuo de um evento típico da cultura que faz parte do conhecimento prévio dos falantes e cujos componentes ou variáveis, organizados em *esquemas,* são comuns aos interlocutores.

Vejamos, a seguir, mais um exemplo de reconstrução do significado mediante o uso de conhecimentos partilhados entre leitor e autor. Trata-se de uma fábula para crianças, bastante conhecida, que começa assim:

> (6) (a) "Perseguido pelos caçadores, um pobre veado escondeu-se bem quietinho dentro da cerrada moita. O abrigo era tão seguro que nem os cães o viram."

Para entender esse trecho é necessário possuir conhecimento sobre *caça de veado,* isto é, sobre a perseguição de animais silvestres, para matá-los a tiros, por homens acompanhados de cães treinados que farejam a presa. Esse conhecimento possibilita ao leitor *inferir* a relação entre *caçadores* e *cães:* assim, a frase *os cães* não causa surpresa no texto, pois estaria implícita a informação de que os caçadores caçam acompanhados por cães.

Scanned with CamScanner

Veja-se a diferença que a mudança de uma das variáveis do esquema de caça de veado acarreta:

(6) (b) "Perseguido pelos caçadores, um pobre veado escondeu-se bem quietinho dentro da cerrada moita. O abrigo era tão seguro que nem os gatos o viram."

A diferença é maior quando a mudança de variável faz com que o próprio esquema de caça mude:

(6) (c) "Perseguida pelos caçadores, a baleia escondeu-se num banco de coral. O abrigo era tão seguro que nem os cães a viram."

O exemplo acima causa estranheza, uma vez que a caça à baleia é tipicamente realizada em barco, por homens armados com arpões e sem animais para farejar. Não é possível neste caso *inferir* uma relação entre *caçadores* e *cães*, pois essa relação é inconsistente com o esquema de conhecimento ativado.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. Vejamos um exemplo. Numa experiência, vários leitores tinham que ler trechos como o que se segue, que não inclui um instrumento explícito, mas cujo contexto leva a inferir um instrumento específico, isto é, um martelo:

(7) (a) João precisava consertar o armário. Estava batendo num prego quando saí da cozinha.

Outros leitores deviam ler sentenças como o exemplo (7b), que não implicaria o instrumento:

Scanned with CamScanner

(7) (b) João precisava consertar o armário. Estava procurando um prego quando saí da cozinha.

Logo depois, o trecho (7c) apresentado aos leitores, que deviam decidir se já tinham lido esse trecho alguma vez:

(7) (c) João precisava consertar o armário. Estava batendo um prego com um martelo quando saí da cozinha.

O grupo que lera o tipo de sentença exemplificada em (7a), que encaminha diretamente para a inferência de um instrumento específico para bater pregos, o martelo, achava que, de fato, já tinha lido a sentença exemplificada em (7c), enquanto que o grupo que tinha lido uma sentença como (7b), que não implicava nenhum instrumento específico, pois se tratava da procura de um prego, estava certo de que nunca tinha lido uma sentença como (7c) antes. Isto quer dizer que os leitores fizeram inferências razoáveis, ou autorizadas, durante o momento de leitura, e depois, ao terem que relembrar o que leram, lembraram a inferência e não o trecho textual. Isto não é surpreendente; todos sabemos que quando decoramos um texto, palavra por palavra, sem tentar procurar um sentido global, isto é, sem fazer as inferências necessárias, esquecemos o conteúdo quase que imediatamente, evidenciando com isto que não houve compreensão, apenas um passar de olhos superficial, sem que o material percebido sequer pareça ter entrado na consciência.

RESUMO

A importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos é enfatizada neste capítulo: o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem. Mostramos, através de exemplos, como o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa desapercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O

Scanned with CamScanner

mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Scanned with CamScanner

Capítulo 2

OBJETIVOS E EXPECTATIVAS DE LEITURA

Concluímos o capítulo anterior traçando um quadro um tanto uniforme do processo de compreensão, pois focalizávamos o papel do conhecimento mútuo, comum entre leitores e autor, e afastávamos, momentaneamente, o caráter individual e único de cada leitura e de cada leitor. A fim de repor a perspectiva mais certa, em que esses aspectos são relevantes, começarei este capítulo citando parte de um ensaio de Virginia Woolf chamado "Como se deve ler um livro?" (1932), onde a autora diz que quer, "primeiramente enfatizar o signo de interrogação no fim do meu título". Continua a autora: "ainda se pudesse responder à pergunta para mim mesma, a resposta se aplicaria somente a mim, e não a você. O único conselho, de fato, que uma pessoa pode dar a outra sobre leitura é o de seguir conselho nenhum, seguir seus instintos próprios, chegar a suas conclusões próprias". "Se isso for de comum acordo", ela diz, "então eu me sinto à vontade para expor umas poucas idéias e sugestões porque assim você não permitirá que elas restrinjam essa independência que é a qualidade mais importante que um leitor pode possuir".

A autora enfatiza aquilo que há de individual na leitura, os aspectos que são únicos e que, em grande medida, são determinados pelos objetivos e propósitos específicos do leitor.

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos

Scanned with CamScanner

caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. Um outro caminho, que discutiremos a seguir, é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura.

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa. Numa experiência realizada por alunos nossos, foi solicitado a adolescentes cursando o 2.º grau noturno que lessem um breve texto expositivo. O texto era o mesmo para todos os estudantes havendo, no entanto, variações nos objetivos dessas leituras. Após a leitura, os alunos deviam fazer um resumo do texto; um grupo não tinha objetivo nenhum para esse resumo, enquanto que um outro grupo devia fazer um resumo que deveria ser submetido ao jornal da escola, que precisava publicar um artigo sobre o assunto. Os alunos que tinham um objetivo específico, não somente escreveram melhores textos como também demonstraram terem percebido melhor o tema do texto original que serviu de base para os resumos; os alunos que apenas deviam fazer um resumo não conseguiram depreender nem o tema, nem os subtemas do texto original além de não terem conseguido produzir um texto coerente. A explicitação de objetivos, então, possibilitou a compreensão do texto, mesmo num contexto altamente desmotivador como é o contexto de curso noturno, e mesmo com objetivos artificialmente impostos, não ditados pelos interesses dos próprios leitores.

Há também evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a

Scanned with CamScanner

ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito. Numa experiência realizada por dois psicólogos americanos, os sujeitos da experiência deviam ler o trecho abaixo, imaginando que estavam querendo comprar uma casa, e que a casa descrita no texto lhes interessava para essa possível compra:

(1) "Os dois garotos correram até a entrada da casa. "Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui", disse Eduardo. "Mamãe nunca está em casa na quinta feira", ele acrescentou. Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado. "Eu não sabia que a sua casa era tão grande", disse Marcos. "É, mais ela está mais bonita agora, desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou uma lareira". Havia portas na frente e atrás e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia exceto pelas três bicicletas com marcha guardadas aí. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que ela ficava sempre aberta para suas irmãs mais novas entrarem e sairem sem dificuldade.

Marcos queria ver a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som: o barulho preocupou Marcos. "Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui", gritou Eduardo. Marcos se sentiu mais confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda a porcelana, prata e cristais, não era lugar para brincar: os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche.

Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficara úmido e mofado uma vez que o encanamento arrebentara.

"Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras", disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório. Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o closet de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia jóias. O quarto de suas

Scanned with CamScanner

irmãs não era tão interessante exceto pela televisão com o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito como o de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo" (traduzido e adaptado de Pitchert, J. & Anderson, R. Taking different perspectives on a story, *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69).

Se fizermos uma lista das informações que são relevantes para o comprador da casa, ela provavelmente corresponderia às informações que os sujeitos da experiência conseguiram lembrar depois de ter lido o texto: tamanho da casa, número de cômodos, tamanho do jardim, revestimento de pedra, lareira, pintura nova, número de banheiros, mármore no banheiro, closet no quarto de casal. Nessa mesma experiência, o texto acima foi também apresentado a um segundo grupo de leitores com a instrução de que tentassem se lembrar de tudo aquilo que seria interessante para um ladrão que estivesse planejando arrombar a casa. Nesse caso, os sujeitos conseguiram lembrar informações como o fato de a mãe não estar em casa nas quintas feiras, os arbustos que isolam a casa, a distância dos vizinhos, as bicicletas, som, televisão com Atari, coleção de selos e moedas, roupas, jóias, e assim sucessivamente. Portanto, dois objetivos diferentes, procurar no texto a descrição de uma casa que interessava ou para comprar ou para arrombar, resultaram na recuperação de informações diferentes.

Alguns especialistas em leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos. E citam como evidência a enorme diferença envolvida nas leituras de textos como nos exemplos (2) e (3) abaixo:

(2) BOLINHO DE TAPIOCA

1 litro de leite
1 kg de farinha de tapioca
3 ovos inteiros
3 colheres de manteiga
1 pitada de sal

Scanned with CamScanner

Mistura-se tudo numa tigela, pondo primeiro o leite e depois os outros ingredientes. Quando tiver bem misturado, faça os bolinhos (feitos de arroz), utilizando 1 colher (de sopa) da massa, e leve para assar em forno bem quente por 30 ou 40 minutos. Fica durinho por fora e úmido por dentro. Dá uns 48 bolinhos.

(3) A MATÉRIA SUPERAQUECIDA E SUPERCOMPRIDA

O núcleo de um átomo possui a maior densidade de matéria na natureza. Se empilhássemos os núcleos lado a lado, em um centímetro cúbico, teríamos alguns milhões de toneladas de massa. No entanto, tal como a conhecemos, a matéria não é densa. Isso porque os núcleos dos átomos que a compõem são envolvidos por uma nuvem de elétrons que ocupa a maior parte do espaço. O raio de um núcleo é da ordem de alguns fermis (1 fermi = 10^{-15}m), enquanto o raio de um átomo é da ordem de alguns angströms (1 angstrom = 10^{-10} = 10 fermis). O núcleo se compõe de prótons e nêutrons, chamados genericamente de núcleons, e é caracterizado pelo número de massa A, que é igual ao número total de núcleons, e pelo número de carga Z, que é igual ao número total de prótons do núcleo. (Revista *Ciência Hoje*. 8. 46, 9/1988).

De fato, a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura: há um grande número de tipo de textos, como romances, contos, fábulas, biografias, notícias ou artigos de jornal, artigos científicos, ensaios, editoriais, manuais didáticos, receitas, cartas; parece claro que o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico. Por exemplo, na leitura de um jornal, já na primeira página o leitor faz uso de mecanismos para a apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos, (processo este chamado de "scanning" ou *avistada*) geralmente a fim de depreender o tema dos diversos itens a partir das manchetes. Uma vez localizada uma notícia de interesse, é provável que o artigo seja lido procurando detalhes sobre o assunto, comparando com o que já se sabe sobre o assunto. Por outro lado, se estamos em dúvida sobre o possível interesse de um artigo, é provável que utilizemos uma pré-leitura seletiva um processo chamado de "skimming", literalmente, *destinatamento)* que consiste em ler por exemplo, seletivamente os primeiros ou últimos períodos de parágrafos, as tabelas, ou quaisquer outros

Scanned with CamScanner

itens selecionados pelo leitor, a fim de obter uma idéia geral sobre o tema e subtemas.

Essas diferentes leituras porém, residem apenas nas diferenças entre mecanismos mais superficiais do processamento visual. Estes são necessários ao processamento, já que é através do olho que o input gráfico é percebido, mas uma vez que a imagem é apreendida, ela passa pelos processos analíticos próprios da procura de significado, que são comuns a qualquer leitura.

Mas há também diferenças entre as leituras determinadas em parte pelo tipo de textos, daí considerarmos a leitura de uma bula de remédios tão diferente da leitura de um romance, pois a primeira só se presta a pouquíssimos objetivos, enquanto a última pode atender um conjunto infinito de propósitos. A escritora Virginia Woolf, já citada, também descreve muito habilmente a liberdade de definição de objetivos que os textos imprevisíveis, ou menos previsíveis, nos permitem. Assim, ela lê os grandes romances dos grandes escritores para conhecer outras realidades perfeitamente consistentes em si mesmas; embora contrários e contraditórios uns com outros, esses mundos não são nunca incoerentes e nisso reside o fascínio do romance para essa leitora. A escritora lê livros menores, como biografias, por exemplo, a fim de satisfazer uma curiosidade insaciável que ela acha semelhante àquela curiosidade que às vezes nos invade, ao anoitecer, quando vislumbramos uma casa com as luzes acesas e as cortinas abertas, que nos mostra, em cada janela, uma seção diferente da vida humana; pois para ela a biografia acende uma luz em muitas casas e paisagens iguais a essa vislumbrada. Para a autora, um objetivo alternativo na leitura desses livros é que eles servem para motivar outras leituras, pois, embora essas estórias tenham momentos passageiros de verdade e beleza, elas se tornam cansativas no final, e criam o ambiente e a disposição e até a necessidade de desfrutar "a abstração maior, a verdade mais pura da ficção", cuja expressão é, para ela, a poesia. Em outras palavras, não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer.

Por outro lado, na leitura de textos mais previsíveis, de não ficção, a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. Por exemplo, decidir

Scanned with CamScanner

que uma certa tarefa nos tomará quatro horas é uma decisão de tipo metacognitivo, pois é uma decisão tomada após uma avaliação de nossas capacidades e das facetas envolvidas na resolução da tarefa. Também a estratégia metacognitiva implica uma reflexão sobre o próprio conhecimento; por exemplo, saber quando já estudamos o suficiente para saber uma matéria é um conhecimento alcançado através de uma reflexão sobre o próprio saber, e é considerado, portanto, conhecimento metacognitivo. Esse conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos de uma pessoa; sabe-se que as crianças pequenas mostram maiores dificuldades para avaliar o próprio conhecimento desta maneira, isto é, para controlar o conhecimento ou para refletir sobre ele.

É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que, apesar das diferenças já discutidas, a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler (para ter uma idéia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido.

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; como vimos anteriormente, material irrelevante para um interesse ou propósito passa desapercebido e é prontamente esquecido. A pré-determinação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal. Se o leitor menos experiente foi desacostumado, pela própria escola, a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê, então o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno (por exemplo, para se preparar para um debate representando pró e antiabolicionistas durante o Império). Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler.

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a *formulação de hipóteses*. Vários autores consideram que a leitura é, em grande

Scanned with CamScanner

medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto. Na discussão até este momento, deve ter ficado evidente que o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a *formulação de hipóteses* de leitura. Por exemplo, se temos como objetivo saber qual é a opinião do editor do jornal que compramos sobre um novo programa econômico, leremos o editorial com uma série de expectativas já presentes (pois conhecemos o posicionamento político do jornal, conhecemos a situação sócio-econômica e política do país, etc.) e formaremos uma série de hipóteses, tanto sobre a estrutura do texto (tratando-se de um editorial, ele provavelmente conterá uma tese a ser defendida com evidências que o editor julgar adequadas) quanto sobre o conteúdo (isto é, esperamos que o texto desenvolva tópicos e subtópicos relacionados à economia interna, e não, para citar um exemplo, sobre as relações diplomáticas com a África do Sul).

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação). Ambos, o reconhecimento instantâneo e a inferência a partir da visão periférica, são essenciais para a leitura rápida, que, por sua vez é essencial para não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial (chamado de *memória imediata*) com o material que nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar. Se o material que os olhos estão percebendo não for processado rapidamente, haverá uma situação semelhante ao engarrafamento que se forma quando o tráfego de carros deixa de fluir normalmente numa hora de pique. Chegado um momento, tudo pára; na leitura, esse é o momento em que estamos apenas passando o olho por cima, sem compreender nada.

A criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é *decodificar*, um processo muito diferente da leitura.

Scanned with CamScanner

embora as habilidades necessárias para a *decodificação* (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Pode parecer que os comentários acima contradizem o quadro traçado anteriormente, quando mostrávamos que o que determinava tanto o grau de compreensão do leitor como o tipo de detalhe que ele conseguia lembrar dependia de certas manipulações do texto: a eliminação do título, por exemplo, ou a presença de instruções manipulativas para definir interesses e objetivos. Não pareciam cruciais, como afirmamos aqui, as expectativas do leitor. No entanto, as situações descritas anteriormente são situações experimentais, onde texto e leitor estão descontextualizados. O leitor deve ler trechos parciais, desprovidos das informações relevantes sobre o tempo e lugar em que foram escritos, textos incompletos, sem data, sem fonte. Nessas condições, o leitor não tem como utilizar seu conhecimento prévio, nem está motivado pelos seus próprios objetivos para assim formular e testar hipóteses de leitura. Também os textos podem ser propositadamente obscuros ou ambíguos, sem que haja uma unidade maior que permita iluminar as obscuridades e desfazer as ambigüidades. De fato, até nessas situações experimentais o leitor formula hipóteses de leitura; acontece que as pistas são insuficientes pois elas são apenas intratextuais.

No texto a seguir, adaptado de Bransford e Johnson, intitulado "Observando uma marcha de protesto do vigésimo andar" as pistas são intratextuais; o texto foi utilizado numa experiência sem fornecimento de quaisquer outros dados sobre autor, fonte; o texto foi, de fato, escrito para a experiência:

(4) "O espetáculo era empolgante. Da janela podia-se ver a multidão embaixo. Tudo parecia extremamente pequeno, mas dava para ver as roupas coloridas.

Todos pareciam estar indo na mesma direção, com muita ordem, e parecia haver tanto crianças como adultos. A aterrizagem foi suave e afortunadamente a atmosfera era tal que não havia necessidade de usar trajes espaciais. No início, havia muita atividade. Mais tarde, quando os discursos começaram, a multi-

Scanned with CamScanner

dão foi se aquietando. O homem com a câmera de televisão filmou muitas cenas do lugar e da multidão. Todos estavam muito tranquilos e pareciam contentes quando a música começou" (Traduzido de Bransford, J. e McCarrell, N. "A Sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend", in Johnson-Laird, P. e Wason, P. Thinking: readings in cognitive Science, Cambridge University Press, 1977).

Na experiência em que esse texto foi utilizado, os sujeitos deviam ler e depois recontar o que lembrassem da estória. Os resultados mostraram que os sujeitos conseguiam lembrar quase todas as informações exceto aquelas sobre a aterrizagem. Alguns dos leitores lembravam que havia uma sentença sobre aterrizagem que não conseguiram entender, mas a maioria dos leitores simplesmente não mencionava nada a respeito dessa informação. Para os autores da experiência esse fato é evidência de uma falha na compreensão devida à incapacidade dos leitores de ativar conhecimento não-lingüístico apropriado face aos dados formais lingüísticos, que produziam uma inconsistência. Mas também podemos interpretar esses dados a partir da atividade de formulação de hipóteses. Desde o início, a partir do título e da primeira sentença, vão se acumulando no texto informações pertinentes e consistentes com a interpretação de observação de um protesto, a partir do vigésimo andar de um prédio: as pistas são várias, como espetáculo, multidão, tamanho dos participantes devido à distância, atividades próprias de uma marcha de protesto. A quinta sentença, que introduz a aterrizagem, não é consistente com a interpretação que estava sendo construída. Já a continuação descreve atividades próprias de uma marcha de protesto novamente: tanto os discursos, como a filmagem, a tranqüilidade dos participantes e a música reconfirmam a hipótese inicial de que o texto descreve uma marcha de protesto. Visto que a maioria das proposições contém informações que reconfirmam a mesma hipótese, o leitor que participou da experiência ou não processou a informação inconsistente, ou, ao processá-la, a descartou, persistindo na hipótese inicial.

Neste caso, a manutenção da hipótese de leitura (isto é, que haveria informações sobre uma marcha de protesto) é eminentemente razoável uma vez que todas as marcas formais do texto, os elementos lingüísticos, confirmam a validade da hipótese, à exceção de uma pro-

Scanned with CamScanner

posição que é prontamente esquecida ou não é compreendida. Cabe apontar, para concluir o exemplo, que um grupo de leitores que leu o mesmo texto com o título "Uma viagem espacial a um planeta habitado" não teve dificuldade para lembrar a passagem sobre a aterrizagem.

Numa experiência realizada por nós usando a metodologia de protocolo verbal (o leitor verbaliza seus pensamentos e impressões à medida que vai lendo o texto) obtivemos evidências interessantes sobre o papel das hipóteses de leitura na compreensão. Neste caso, trata-se de uma experiência onde o pré-direcionamento a partir das hipóteses do leitor, baseadas nas suas experiências e conhecimento prévio, dificultaram enormemente a compreensão. O leitor leu o trecho a seguir, de Vilém Flusser, a partir do título, "Vacas", e devia verbalizar, tanto quanto possível, enquanto lia:

(5) "São máquinas eficientes para a transformação de erva em leite. E têm, se comparadas com outros tipos de máquinas, vantagens indiscutíveis. Por exemplo: são auto-reprodutivas, e quando se tornam obsoletas, a sua "hardware" pode ser utilizada na forma de carne, couro e outros produtos consumíveis. Não poluem o ambiente, e até seus refugos podem ser utilizados economicamente como adubo, como material de construção e como combustível. O seu manejo não é custoso e não requer mão-de-obra altamente especializada. São sistemas estruturalmente muito complexos mas funcionalmente, extremamente simples. Já que se auto-reproduzem, e já que, portanto, a sua construção se dá automaticamente sem necessidade de intervenção de engenheiros e desenhistas, esta complexidade estrutural é vantagem. São versáteis, já que podem ser utilizadas também como geradores de energia e como motores para veículos lentos.

Embora tenham certas desvantagens funcionais (por exemplo: sua reprodução exige máquinas em si antieconômicas, touros, e certos distúrbios funcionais exigem intervenção de especialistas universitários, de veterinários, caros) podem ser consideradas protótipos de máquinas do futuro, que serão projetadas por uma tecnologia avançada e informadas pela ecologia. Com efeito, podemos afirmar desde já que vacas são o *triunfo* de uma tecnologia que aponta o futuro" (Em *Natural: mente*, Duas Cidades, 1979).

Scanned with CamScanner

O leitor em questão, adulto e proficiente em leitura, teve grande dificuldade em mudar sua hipótese inicial de que o texto versava sobre vacas mecânicas, hipótese esta formulada com apoio na primeira sentença ("São máquinas. . .") e, segundo explicou mais tarde, porque tinha em mente um programa recente de televisão sobre vacas mecânicas que o teria impressionado. No início, esta hipótese não é conflitante com o material formal, mas quando depara pela primeira vez com a proposição "são auto-reprodutivas" o leitor hesita, faz uma longa pausa e diz não ter conseguido entender. Logo depois, face a novas evidências conflitivas ("seus refugos podem ser utilizados como adubo", "não requer mão-de-obra especializada". . .) ele reformula parcialmente sua hipótese inicial e conclui que o autor está fazendo uma analogia entre a vaca mecânica e a vaca, e que algumas das proposições se referem à primeira, enquanto outras proposições (as conflitantes) se referem à segunda.

A expressão que vem logo depois "Já que se auto-reproduzem, e já que portanto a sua construção se dá automaticamente sem necessidade de intervenção de engenheiros e desenhistas" compromete novamente sua compreensão: lê, relê, faz uma pausa extensa e finalmente declara, novamente, não ter entendido, pois acredita que nessa passagem "só pode estar falando de vacas" (de fato, interpretação congruente com os elementos formais do texto), "mas, se o autor está fazendo uma comparação entre as duas" (interpretação não consistente com os elementos formais), "é estranho que escolha as vacas", (consistente) "quando o tópico que está tentando desenvolver é as vacas mecânicas" (inconsistente). Apesar de repetidas leituras e retomadas, os comentários subseqüentes deixam entrever que o conflito não é superado, e o leitor, ao terminar, disse não ter entendido o texto, atribuindo o problema ao autor, que desenvolve demais um termo da comparação ("vacas") em detrimento do termo que deveria ter sido melhor desenvolvido pois, segundo ele, era o tópico: "vacas mecânicas".

Ora, o texto não apresentou dificuldades a leitores até menos experientes que participaram da experiência, que percebiam, logo depois da leitura da sentença "são auto-reprodutivas" que o tópico do texto era, tal qual o título indicava, "vacas". É que se tratava de uma paródia de um texto de divulgação científica. O leitor que não conseguiu fazer sentido da metáfora ficou limitado pelas suas próprias

Scanned with CamScanner

expectativas e experiência prévia, fato este não incomum entre leitores menos experientes. Assim, embora o leitor percebesse as inconsistências, ele foi incapaz de resolvê-las mediante o abandono da hipótese inicial e a construção de uma hipótese alternativa consistente com as pistas formais.

Poder-se-ia pensar que, já que uma determinada hipótese inicial pode ser tão restritiva, como no caso acima discutido, seria mais conveniente desenfatizá-la, mas isto é uma falácia. Geralmente, em se tratando de leitores inexperientes, a rigidez e inflexibilidade na formulação de hipótese se deve, na maioria das vezes, à inatenção aos elementos formais, e à incapacidade de analisá-los em função do texto global (não foi esse o caso no exemplo discutido acima, pois houve aí a devida consideração de pistas formais, tanto que a inconsistência foi detectada). Certamente, não iríamos acreditar que a criança aprenderá a analisar elementos formais do texto enquanto elementos que contribuem à significação total através da leitura amorfa, sem expectativas nem hipóteses que sugiram caminhos. Pelo contrário, é através da formulação de predições que a tarefa de análise se torna viável, pois ela é extremamente difícil para quem está acostumado a considerar as palavras do texto como elementos discretos na sentença. A tarefa converte-se, mediante o engajamento do leitor, numa tarefa de verificação de hipóteses, uma tarefa mais limitada, e portanto mais acessível, retendo, contudo, o caráter global que permitirá a síntese posteriormente. Para resolver esse tipo de tarefa, o leitor adulto também pode fornecer um modelo adequado, levando o leitor a se questionar sobre os possíveis tópicos e subtópicos do texto a ser lido. Mesmo que as auto-indagações do leitor estivessem longe do assunto de fato tratado no texto, o fato de iniciar a leitura com uma indagação já é vantajoso e pode ajudar a compreender o texto.

Ao levantar hipóteses, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar temas e subtemas. Por exemplo, a partir de dados como o título de um artigo. "A química dos cnidários", a fonte do artigo *Revista Ciência Hoje*, e com o apoio da ilustração de uma alga ou flor marinha, o leitor, com a mediação do adulto, poderá predizer que o texto trará uma definição ou explicação dos cnidários (que ele, leitor, já pode imaginar que são seres marinhos), dará exemplos de cnidários, trará uma descrição deles (que ele já pode supor que são muito

Scanned with CamScanner

simples, como as algas) e explicará algo interessante sobre suas reações químicas (que ele, pelo que já sabe de polvos e outros seres marinhos poderá imaginar que produzem alguma substância para ataque e defesa). Essas hipóteses, além de predizerem conteúdos, predizem também estruturas textuais: as hipóteses podem ser diagramadas hierarquicamente da seguinte forma:

Cnidários: Definição: — seres marinhos
exemplos

Descrição: — seres simples
— reação química interessante:
ataque e defesa

Com essas predições mínimas, o leitor poderá ler o texto (que transcrevemos a seguir) para fazer o confronto entre aquele e suas predições, facilitando assim a tarefa, primeiro, porque o objetivo da leitura deixa claro que deverá ler apenas para procurar as idéias principais e não os detalhes; segundo, porque a expectativa assim criada permitirá reconhecer itens lexicais globalmente, uma vez que já está alertado para sua possível ocorrência no texto; e terceiro, porque ao fazer o confronto, embora utilize estratégias analíticas, deverá manter em mente o objetivo dessa verificação e assim não perderá de vista o global, o texto em sua totalidade. Leiamos, com as expectativas apontadas acima, o texto:

(6) "O grupo de animais conhecidos como cnidários — antigamente denominado celenterados — inclui entre outros as águas-vivas, as caravelas, os corais, e possui mais de 11 mil espécies. Seus corpos têm estruturas simples: são constituídos basicamente por duas camadas de células (epiderme e gastroderme), separadas pela mesogléia, uma lâmina gelatinosa portadora de poucas células. Ao longo de vários milhões de anos de evolução, esses seres aquáticos desenvolveram um grande refinamento na produção de substâncias que entram em ação na autodefesa e na captura de presas. A ação dessas substâncias venenosas, que interessam à farmacologia pois podem ser utilizadas com finalidade terapêutica, foi estudada pela primeira vez em animais de laboratório pelo francês Charles Richet. Ele fez pesquisas sobretudo

Scanned with CamScanner

próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam idiossincráticas, individuais, é possível o adulto propor atividades na quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.

Scanned with CamScanner

Capítulo 3

ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO DO TEXTO

A reflexão em torno da compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão sobre o componente textual desse processo. A materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto lingüísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal. Nesse processo, o leitor se apóia tanto em elementos extralingüísticos, como os discutidos nos dois capítulos anteriores, bem como em elementos lingüísticos que discutiremos neste capítulo.

Havendo examinado parte do componente *contextual*, ou extralingüístico, que define prioritariamente o que é considerado texto pelo leitor, examinaremos agora parte do componente textual (mais adequadamente chamado *cotextual)* que define as relações e propriedades internas ao texto, sob o ponto de vista do processamento dos elementos desse componente pelo leitor. Esse exame será feito informalmente, sem aderir a um modelo ou outro de gramática de texto, uma vez que nossa perspectiva é cognitiva.

O texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais. Por exemplo, a categoria de orientação temporal da narrativa, mencionada no Capítulo 1, pode ser atualizada no texto mediante o uso do pretérito imperfeito para a formação do cenário, ou pano de fundo, podendo ser contrastado com o pretérito perfeito para marcar o início das ações características da complicação: assim acontece no trecho a

Scanned with CamScanner

seguir, parte inicial de um texto chamado "Crime travestido de acidente", publicado no jornal *Folha de São Paulo:*

> (1) "No mesmo fim-de-semana em que, em São Paulo, morriam 18 presos asfixiados numa cela forte de delegacia, em Salvador ocorria fato semelhante. Dois, de três presos em flagrante por policiais militares do 5.º Batalhão, no Sábado de Carnaval, morreram por asfixia de gases de escapamento, segundo o chefe maior da PM, coronel Jarvas Carvalho de Oliveira. De acordo com o depoimento do único sobrevivente — Itamar Augusto dos Santos — eles foram espancados e trancafiados no porta-malas da Parati do Batalhão. Após seis horas de ronda, os policiais tentaram entregá-los à 10.ª delegacia, que se recusou a recebê-los, alegando que precisavam ser hospitalizados" (Denise Ribeiro, 12/2/88).

No trecho acima, a parte que identifica o momento e lugar, bem como o fato que instaura a comparação ("no mesmo fim-de-semana em que morriam..., fato semelhante"), estão no pretérito imperfeito, justamente porque introduzem o cenário, a informação de fundo do fato que passará a ser narrado, e que marca o início da complicação, marcada pelo uso do pretérito perfeito (morreram...).

Para citar outro exemplo, consideremos o trecho expositivo a seguir, também extraído do jornal *Folha de São Paulo,* no qual uma informação relativa à falta de comprometimento do autor com a verdade do fato é modulada mediante o uso de um tempo verbal, o pretérito do futuro:

> (2) "(...) Crê-se, ingenuamente, ou difunde-se, maliciosamente, que Reagan estará para a história como o pai de uma nova escola de pensamento ou de política econômica, o "reagonomics", uma de cujas idéias centrais *seria* prestigiar a livre iniciativa, praticar a austeridade fiscal e aumentar o esforço de trabalho, mediante um notável ovo de Colombo: (1) o governo *deveria* diminuir os impostos, especialmente dos setores de maiores rendimentos; (2) tal medida *estimularia* o trabalho, a poupança, o investimento, o crescimento da economia e do emprego; (3) como conseqüência, *seria ampliada* a base de tributação existente, e, assim, a receita governamental; (4) paralelamente, o governo *deveria* também cortar duramente as despesas na chamada área social, que

Scanned with CamScanner

envolvessem demasiado desperdício e desestímulo ao trabalho produtivo.

(...) Graças a essa seqüência virtuosa, o déficit público *seria* eliminado, os juros *cairiam*, e o excesso de demanda na economia *seria* contido, brecando a inflação e ajudando o país a exportar mais e importar menos.

O saldo comercial também *seria* reforçado pela desregulamentação, redução de impostos, liberdade econômica, menor presença do governo na economia e a puritana dedicação individual e coletiva ao trabalho, que *melhorariram* a competitividade e a eficiência da economia" (José Serra, "A era Reagan entre a revolução e o banquete", 12/2/88).

A materialização formal de categorias de significação e de interação pragmática deve ser reconstruída, então, para a compreensão. Veremos neste capítulo dois aspectos importantes dessa materialização: a *coesão* e a *estrutura do texto*.

Primeiramente consideremos, através da análise de um texto muito simples, quais seriam alguns elementos *formais* que concretizam um significado nesse texto; devemos lembrar, contudo, que o texto sugere, aproxima-se de um significado relevante, mas é o leitor quem deve construí-lo. O exemplo é o texto (3), a seguir,

(3) CACHORRO

escrito num aviso na porteira de um sítio. Entre os elementos gráficos, paratextuais que entram em jogo estão o tamanho da letra, que deve ser legível à distância; o fato de a palavra estar numa placa e não num quadro negro em sala de aula, por exemplo. Entre os elementos lingüísticos, podemos citar a forma sintática, pois trata-se de uma afirmativa (em vez da interrogativa CACHORRO?, que não teria a mesma força no contexto), sem estrutura sintática, pois trata-se de apenas uma palavra, sendo essa palavra melhor sucedida do que uma mensagem do tipo "Avisamos aos que passam por aqui que existe no sítio onde se encontra este aviso um cachorro que poderá atacar as pessoas que entrarem sem autorização dos donos do sítio"). Um outro elemento lingüístico que contribui para o sentido do texto é o significado convencional do item lexical *cachorro;* note-se por exemplo, a diferença

Scanned with CamScanner

que a mudança de item lexical produziria: CAVALOS já não é mais um aviso para não entrar num lugar sem permissão.

Tratando-se de textos mais extensos, os elementos que relacionam as diversas partes do texto são também instrumentais na construção de um significado global para o texto. O conjunto desses elementos que formam as ligações no texto é chamado de *coesão*. A fim de ilustrar o significado de *coesão*, examinemos o seguinte texto, de Bransford e McCarrell, bastante conhecido por ser ele um exemplo de texto com abundantes *laços coesivos* que poderiam servir de pistas para a construção do significado, deixando, entretanto, a impressão no leitor de ser um texto vago (com muitas possíveis interpretações) ou obscuro (sem nenhuma interpretação possível):

(4) "O procedimento é muito simples. Primeiro você separa as coisas em grupos diferentes. É claro que uma pilha pode ser suficiente, dependendo de quanto há por fazer. Se você precisar ir a outro lugar por falta de equipamento, então esse será o segundo passo. Se não precisar pode começar. É importante não exagerar. Isto é, é melhor fazer umas poucas coisas de cada vez do que muitas. Isto pode não parecer importante imediatamente, mas as complicações podem começar a surgir. Um erro pode custar caro. No início o procedimento poderá parecer complicado. Logo, porém, ele será simplesmente mais um fato da vida. É difícil prever algum fim para a necessidade desta tarefa no futuro imediato, mas nunca se sabe. Depois de o procedimento ter sido completado, você deverá agrupar os materiais em diferentes pilhas novamente. Em seguida eles podem ser guardados nos lugares apropriados. Um dia eles serão usados mais uma vez e o ciclo então terá que ser repetido. Contudo, isso faz parte da vida" (Trad. de Bransford e McCarrell, *op. cit.*).

São vários os elementos formais que contribuem para a formação de relações coesivas no texto acima: a palavra *procedimento* é repetida três vezes, indicando, graças a convenções que examinaremos logo, que se trata de um mesmo fato; também a palavra *coisa* é repetida duas vezes no pequeno trecho; o uso do artigo definido na frase *os materiais* indica que não é um elemento pela primeira vez referido no texto, fazendo com que o leitor tente procurar algum outro elemento ao qual estaria ligado; assim, essa frase pode ser interpretada como substituindo *as coisas* porque ambas estariam se referindo a um

Scanned with CamScanner

mesmo objeto; também o uso da frase *esta tarefa*, com o uso de pronome dêitico *esta*, leva o leitor a procurar, no contexto imediato, um elemento ao qual o dêitico se refere, ("a tarefa de que estamos falando") e sugere a substituição de *tarefa* por *procedimento*, pela semelhança no significado de ambos os itens e pelo fato de ser esse o tópico do trecho. O mesmo acontece com o uso do dêitico *esse*, que também remete ao contexto imediatamente anterior (. . . precisar ir a outro lugar). O uso dos pronomes *ele* e *eles*, palavras que substituem nomes, faz com que o leitor procure palavras que poderiam servir de antecedente para esses pronomes, sendo as mais prováveis *procedimento* e *materiais* respectivamente, pois o tópico é a descrição de um procedimento, havendo então uma tendência a interpretar os elementos anafóricos (pronomes, dêiticos) como se referindo ao tópico. Podemos dizer ainda que há elementos elípticos cuja ausência também ajuda a formar laços coesivos. Consideremos o seguinte extrato: "Se não precisar, pode começar". Ao perguntarmo-nos "se não precisar o quê?", a resposta vem também do cotexto imediato, com o qual, mediante a reconstituição da frase elíptica, "se não precisar ir a outro lugar por falta de equipamento", é formada uma ligação. Podemos afirmar que o texto abunda em ligações coesivas, isto é, repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos, elementos estes internos ao texto que permitem construir, com base na leitura, um cenário enxuto, com poucos elementos, devido à expectativa de que se trata dos mesmos objetos, ou eventos, ou fatos, referidos várias vezes mediante léxico diversificado. Nesse procedimento de construção do cenário de leitura estaríamos guiados por um princípio de economia, chamado de *princípio de parcimônia*, que estabelece que o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro mental que ele vai construindo à medida que vai lendo. O texto que permite, graças a abundantes marcas formais, essa redução é um texto *coeso* e, portanto, o texto acima pode ser considerado um texto coeso. Isto não implica necessariamente que ele seja um texto coerente: muitas pessoas conseguem construir um significado para ele, (lavar roupas, lavar pratos, tirar xerox, trabalho burocrático, etc) mas também muitas outras não conseguem achar um significado global que o torne coerente.

Às vezes, a presença de um item lexical pode fazer a diferença entre um texto coerente ou incoerente. O elemento formal funciona aí como o elo que permite ligar as diferentes partes do texto, que

Scanned with CamScanner

antes eram uma seqüência de informações que não faziam sentido, pois não estavam relacionadas entre si. Consideremos um exemplo:

> (5) "O homem estava preocupado. Seu carro parou, por fim, e ele estava completamente só. Estava muito frio e escuro. O homem tirou seu casaco, abaixou o vidro da janela e saiu do carro tão rapidamente quanto foi possível. Em seguida usou toda sua força para se movimentar o mais rapidamente que podia. Sentiu-se mais calmo quando por fim conseguiu ver as luzes da cidade, embora ainda estivessem muito distantes" (Trad. de Bransford e McCarrell, *op. cit.*).

Na experiência que Bransford e McCarrel realizaram, utilizando o texto acima, os leitores deviam responder rapidamente duas perguntas após a leitura do texto: "Por que o homem tirou o casaco"? e "Por que ele abriu o vidro da janela"?. Os leitores demonstraram confusão e incerteza nas respostas, pois não há no texto elementos formais que permitam inferir uma única resposta certa: há elementos coisivos suficientes para a construção de um cenário unificado, mas o esquema que vem à mente (quebra do carro) não permite ligar as informações sobre o casaco e a janela do carro num todo coerente. Já quando a informação adicional de que o carro estava submergido ("seu carro submergido por fim parou...") é introduzida, temos a pista formal que permite ligar todos os dados para formar o contexto adequado.

O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura. As *estratégias cognitivas* regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüenciais no texto.

Há vários princípios que modulam e guiam esse processo inferencial automático: já citamos o *princípio de economia*, ou de *parcimônia*, que é um princípio geral que por sua vez determinaria várias regras: *a regra da recorrência*, por exemplo, serviria para explicar a expectativa de que o cenário textual apresente um número limitado de objetos, ou personagens, ou eventos, pois espera-se que estes re-

Scanned with CamScanner

corram no texto e que essa recorrência seja marcada mediante vários mecanismos, como repetições, substituições, pronominalizações, uso de déiticos e de frases definidas. Vejamos como esta regra determina a ligação de um texto: consideremos a fábula que já discutimos no Capítulo 1 e que agora transcrevemos na sua totalidade, chamada "O veado e a moita":

(6) "Perseguido pelos caçadores, um pobre veado escondeu-se bem quietinho dentro da cerrada moita.

O abrigo era tão seguro que nem os cães o viram. E o veado salvou-se. Mas, ingrato e imprudente, passado o perigo, esqueceu o benefício e pastou a benfeitora.

Comeu toda a folhagem.

Fez e pagou.

Dias depois voltaram os caçadores. O veado correu à procura da moita, mas a pobre moita, sem folhas, não pôde mais escondê-lo, e o triste animalzinho acabou estraçalhado pelos dentes dos cães impiedosos".

Os pronomes ("nem os cães *o* viram", "a moita não pode mais escondê-*lo*") são elementos que ajudam o leitor a ligar diferentes partes do texto através da procura de possíveis antecedentes desses pronomes que permitam achar, para esse antecedente e seu pronome, uma referência única ("o veado", neste caso). Haveria assim a recorrência de um mesmo elemento através do uso do pronome, em vez da introdução de um novo elemento. Também é possível interpretar a ocorrência de diversos nomes, que às vezes não são sinônimos nem relacionados no significado (num mesmo campo semântico), por exemplo, como sendo substituições de um pelo outro, devido ao princípio de recorrência. Assim, no texto encontramos a substituição de "veado" por "animalzinho", nome de categoria à qual o veado pertence e, portanto, semanticamente próximo e conseqüentemente fácil para o leitor reconstruir a fim de compreender a moral da história, mas também encontramos outras substituições, menos transparentes, pois precisam de uma inferência que não se apóia na semelhança de significado: a substituição de "moita" por "benfeitora" depende de o leitor inferir que "a moita fez um benefício ao veado ao salvá-lo, daí a moita ser a benfeitora". No texto, também há repetições que o tornam coeso: as repetições do item lexical já definido mediante o uso do artigo

Scanned with CamScanner

("E *o* veado salvou-se") contribuem para a formação desse cenário enxuto: interpretamos a segunda ocorrência da palavra "veado" como se referindo a um mesmo animal.

A regra de *continuidade temática* é outra regra que regula os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor na procura de ligações no texto. Ela permite a interpretação de elementos seqüenciais, separados, como estando relacionados por um mesmo tema: a unicidade temática não constitui uma regra, é claro, mas determina a expectativa de que se um tema é abandonado para a introdução de um novo tema, eles devem estar relacionados, e a relação deve ser inferível ou materializada formalmente, ou ambos. Consideremos novamente o exemplo (6) acima. Se a história terminasse da seguinte forma: "Dias depois voltaram os caçadores. O animalzinho voou à procura da moita", ao invés de inferir que um novo tema está sendo introduzido (a caça de pássaros ou animais que voam) os leitores tendem a interpretar "voar" no sentido metafórico, "correr muito rapidamente", estratégia esta determinada pela regra de continuidade temática. O esquema de conhecimento ativado (vide Capítulo 1) permite que elementos desconexos sejam interpretados como pertencentes a um universo unificado, contínuo, que esse esquema representa. Sem essa representação, as marcas do papel seriam desconexas e descontínuas. Veja-se, por exemplo, que a leitura da palavra "folhagem", com artigo definido, não causa surpresa uma vez que a referência anterior à "cerrada moita" implica uma série de componentes desse objeto, entre eles a folhagem, e pode, portanto, ser considerada como informação dada, permitindo assim a inferência.

Há outros princípios que regem as estratégias cognitivas já não relacionados à economia, mas à ordem natural. O chamado *princípio de canonicidade* agrupa vários princípios sobre as nossas expectativas em relação à ordem natural no mundo, e sobre como essa ordem se reflete na linguagem: por exemplo, que a causa antecede o efeito, que a ação antecede o resultado. Conjuga-se este princípio a uma regra de *linearidade* que pressupõe que a materialização linear (no papel) dos elementos formais reflete essa ordem natural. Pressupomos, então, que o antecedente precede o pronome, que o indefinido passa a ser depois definido, que o dado precede o novo, que o tópico precede à informação sobre o tópico. Quanto mais o texto se conforma a essas expectativas, mais automáticas serão as inferências que permitem as

Scanned with CamScanner

ligações de elementos; quando o texto não se conforma a essas expectativas, haverá necessidade de desautomatização para compreender, e o texto pode se tornar às vezes mais difícil. A estória do exemplo (6) acima é uma estória apresentada na ordem canônica: a seqüência de eventos é apresentada linearmente numa seqüência natural, as causas (perseguição, por exemplo) precedem as conseqüências (procurar esconderijo).

A regra de *linearidade* (às vezes também chamada de *máxima de antecedência)* também orienta as estratégias através das quais o leitor constrói laços coesivos, pois através dela o leitor poderá estabelecer relações entre pronomes anafóricos, dêiticos, e seus antecedentes. Quando a ordem não é linear seqüencial, então a leitura pode se tornar mais complexa, pois faz-se necessário procurar conscientemente o nome ao qual o pronome se refere; um exemplo de ordem linear não canônica seria se na história discutida constasse o seguinte trecho: "*Ele* correu à procura da moita, mas a pobre moita, sem folhas, não pôde mais esconder *o veado*".

As regras que regem as estratégias cognitivas funcionam não só a nível semântico, mas também a nível sintático, orientando o processo de segmentação. A regra de *distância mínima*, (também chamado *princípio de distância mínima*), por exemplo, funciona nesse nível, pois trata-se de uma regra de base perceptual que diz que quando há mais de um possível antecedente de um pronome ou de um dêitico, aquele mais próximo será interpretado como o antecedente. Assim, num exemplo como (7) a seguir, extraído do jornal *Folha de São Paulo*,

> (7) "Prefere agarrar-se à hipótese de que a mudança introduzida na economia pelo novo plano econômico é de tal forma inédita que as pessoas ainda não *a* assimilaram completamente" (12/2/89).

o pronome *a* será interpretado como correferencial de *a mudança*, o nome antecedente mais próximo, e não como correferencial de *a hipótese*, mais distante linearmente. Quando há informação de outro nível, como do nível semântico, ou informação de caráter extralingüístico que determina uma interpretação contrária, é esse último tipo de informação o decisivo. Há um princípio mais geral, *o princípio da coerência* que diz que quando há interpretações conflitantes devemos escolher aquela que torne o texto coerente. Outro princípio de ordem

Scanned with CamScanner

geral, *o princípio da relevância,* que determina que em casos de informações conflitantes devemos escolher aquela mais relevante ao desenvolvimento do tema, também substitui princípios locais. Assim, por exemplo, numa seqüência como no exemplo (8), a seguir,

> (8) "Mais uma pérola da sabedoria nacional para o samba do crioulo doido: o plano de retirada da população de Angra, em caso de acidente, é segredo militar. Também, ele não será mais necessário, pois, o problema do pânico já está resolvido: o alarme foi desligado" (R. M. U. Hebling, Painel do leitor, *Folha de São Paulo,* 12/2/89).

interpretaremos o pronome *ele* como correferencial de *plano de retirada,* apesar da proximidade de *segredo militar,* pois vários princípios de relevância e de coerência, tanto a nível local, como a nível temático, determinam uma outra regra, já mencionada, referente à *manutenção do tópico,* que diz que os pronomes com mais de um possível antecedente são interpretados como sendo correferenciais do tópico discursivo que, no exemplo em questão, é "plano de retirada" e "não segredo militar".

A regra de *não contradição* é também uma regra determinada pelo princípio de coerência. A nível local, por exemplo, ela orienta uma leitura do trecho a seguir

> (8a) "Mesmo em um programa de Silvio Santos, candidato a sua sucessão,"

determinando que o fecho dessa frase seja suspenso até achar para o pronome *sua* um antecedente mais adequado do que *Silvio Santos* que tornaria a frase contraditória, inconsistente com o nosso conhecimento de mundo. A continuação da seqüência,

> (8b) "Sarney Costa haveria de ser reprovado, se revelasse o mesmo desconhecimento de noções primárias demonstrado na última entrevista concedida a esse jornal" (Newton Rodrigues, Um sábio no poder, *Folha de São Paulo,* 12/2/89).

fornece os elementos necessários para tornar o trecho ao mesmo tempo coeso e coerente, não contraditório.

Scanned with CamScanner

Na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralingüístico a fim de construir a coerência tanto *local* (mediante a construção de laços coesivos entre as seqüências) como *temática* (mediante a construção de um sentido único para essa seqüência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama-se esse tipo de processamento *descendente* ou *de-cima-para-baixo*) quanto a partir de elementos formais do texto a medida que o leitor os vai percebendo (chama-se esse tipo de processamento *ascendente*, ou *de-baixo-para-cima*).

Nesta breve incursão no processamento do texto e no papel das estratégias cognitivas, examinamos aquelas que funcionavam a nível local, nível este também chamado de *microestrutura*. Isto é, examinamos aqueles princípios e regras que orientam os processos inconscientes do leitor na reconstrução de laços coesivos entre elementos contíguos, seqüenciais no texto. No entanto, os princípios discutidos, como os princípios de parcimônia, de canonicidade, de coerência, funcionam também a nível temático ou da *macroestrutura* do texto, isto é, a nível de seqüências maiores, como períodos e parágrafos, que avançam o desenvolvimento do tema global. De fato, as regras discutidas, excetuando apenas as regras de segmentação (como a regra de distância mínima) funcionam também no nível da *macroestrutura:* As regras de recorrência, de linearidade, de continuidade temática, de não contradição são todas regras cujo funcionamento se dá também a nível macroestrutural, permitindo assim o estabelecimento de relações entre unidades não contíguas no texto.

Também as relações da macroestrutura podem ser marcadas formalmente no texto. No texto (4) acima, sobre a série de passos para a realização de uma tarefa, tínhamos o procedimento dividido em quatro etapas, a saber: separação dos materiais, procura e uso do equipamento, reagrupamento dos materiais e armazenamento dos mesmos, etapas estas marcadas formalmente pelas expressões *primeiro; segundo* (passo), *depois*, e *em seguida*. Essa materialização auxilia na reconstrução do tema, a saber, a descrição dos diversos passos de um procedimento.

Scanned with CamScanner

A marcação formal do tema ajuda na reconstrução do mesmo. No exemplo a seguir, os marcadores formais tornam transparente o desenvolvimento, que começa anunciando o tema, que será a apresentação da teoria do autor no momento de produção do texto:

> (9a) "Atualmente penso que minha teoria de leitura é uma teoria que se aplica não somente ao inglês, mas à leitura em todas as línguas. Neste trabalho defendo o ponto de vista da leitura sob uma perspectiva universal, multilíngüe, e levando em consideração o desenvolvimento".

Continua, então, anunciando, também claramente através de elementos formais ("entretanto", "antes"...) uma digressão:

> (9b) "Entretanto, antes de fazê-lo, pode ser útil expor meu ponto de vista teórico dentro do contexto histórico da educação norteamericana..."

Após uma extensa apresentação desse contexto histórico, anuncia-se no texto o fim da digressão, e o início da apresentação da teoria:

> (9c) "Podemos resumir isso, dizendo que foi havendo um incremento de uma tecnologia sistemática para ensinar a ler, baseada em um vocabulário controlado e no desenvolvimento de uma hierarquia de habilidades..." (Goodman, K. "O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento", em Ferreiro, E. e Palacio, M. G. (comps.) *Os processos de leitura e escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1988, 11-12)

É claro que os mecanismos formais para a manutenção e para a progressão temáticos não são uma exigência de boa formação textual; no entanto, a leitura pode se tornar mais fácil, sem que haja necessidade de desautomatização de estratégias, quando há elementos lingüísticos que materializam esse desenvolvimento; de outra maneira, pode ser o caso, especialmente tratando-se de leitores menos proficientes, que estes encontrem dificuldades para relacionar os parágrafos. De crucial importância para esta ligação é a depreensão do tema: se o leitor não conseguir formular uma hipótese flexível sobre o tema, então a construção de ligações textuais torna-se difícil, ou até impossível.

Scanned with CamScanner

Consideremos, para exemplificação, os três textos a seguir, que foram apresentados a diversos leitores proficientes:

(10) "Para não carregar nas tintas do pessimismo, dizendo que este País é, ou está, inteiramente desacreditado, convém dizer, simplesmente, que se trata de um País incrível. Em termos freudianos, o oswaldiano país sem pecado deliberou reger-se pelo princípio do prazer, arredando a todo custo e preço as interferências do princípio da realidade. O único mal é que há limite para esse bovarismo, para a abertura do ângulo entre o sonho e a realidade: Além dele, corre-se o risco de mergulhar nos terrores da esquizofrênia e da alienação".

(11) "É uma miniatura urbanística: a rua, a praça, os edifícios. Rígida ossada alvacenta de concreto, ruínas cenográficas construídas para o presente, certamente servirá de cenário para muito filme. D. W. Griffith o teria adorado, para ele rodar, de um balão cativo, as cenas babilônicas de seu "Intolerância"; e Wyler não teria hesitado em transformá-lo naquele Circo Máximo romano, onde Charlton Heston/Ben Hur se celebrizou numa emocionante corrida de quadrigas".

(12) "Trata-se de uma arquitetura nostálgica, dos anos 50, especialmente o seu repuxo congelado, de gosto duvidoso, nascido dos muitos arcos que naquele período enfeitaram, ou enfeiaram, cidades e feiras internacionais. Uma obra cuja concepção estática de espaço físico, escultura útil-urbanística, ignora a dinâmica do espaço atual, estruturado mais segundo vetores de natureza eletrônica, do que segundo nervuramentos sólidos".

Os leitores deviam responder à pergunta: "Você acha que os trechos são de um mesmo texto, de dois textos diferentes ou de três textos diferentes?" A maioria dos leitores optou por dois ou três textos diferentes, pois ou achavam que não havia relação entre os trechos, ou achavam que os trechos em (11) e (12) versavam sobre um mesmo assunto, isto é, cenários para o cinema. Entretanto, trata-se dos três parágrafos iniciais de um texto, de D. Pignatari, publicado na *Folha de São Paulo* quando da inauguração do Sambódromo do Rio de Janeiro, texto que na época argumentava contra essa construção. Sem a reconstrução do tema, ou seja, sem a macroestrutura do texto que a depreensão do tema permite construir, os blocos de informação parecem desconexos, e a organização e hierarquização entre as diversas informações fica menos acessível.

Scanned with CamScanner

Há evidências de que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão de um texto, tratando-se de alunos com problemas na área de leitura. Os leitores procuram a coerência, mas têm regras inadequadas, no nível cognitivo, que regem essa procura. Assim, encontramos evidências de que os alunos têm regras inflexíveis para a depreensão do tema, que interferem negativamente na compreensão do texto quando este não corresponde à hipótese inicial do leitor. Alguns autores apontam que parágrafos que não começam com o tema ou tópico central são mais difíceis de ser compreendidos por crianças com problemas de leitura. Assim, por exemplo, dado um parágrafo que começa como em (13) a seguir:

(13) "Durante muito tempo as estórias em quadrinhos foram tidas e havidas como uma subliteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Sociólogos apontavam-nas como uma das principais causas da delinqüência juvenil. Aos poucos, porém, foi se verificando a fragilidade dos argumentos daqueles que investiam contra os quadrinhos..." (M. Cirne, *A explosão criativa dos quadrinhos*, Ed. Vozes, 1974).

os escolares tenderiam a organizar suas respostas referentes ao tema como se este fosse constituído por informação negativa sobre as estórias em quadrinhos, ignorando a informação posterior que esclarece que a tese do autor é favorável aos quadrinhos.

Um parágrafo organizado dedutivamente, com a informação temática, ou principal, no seu início, como no exemplo (14), a seguir;

(14) "Existe um tipo de experiência vital — experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como "modernidade". Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que somos..." (M. Berman, *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*, S.P.: Companhia das Letras, 1986.)

Scanned with CamScanner

causaria menos problemas para esses leitores, que não conseguem reformular uma hipóttese inicial adequada, baseada num tipo de regra de antecedências: a de *precedência do tópico.*

Um outro caso desta regra, que leva o leitor a equacionar a informação principal ou temática com o primeiro bloco de informação do parágrafo, é a identificação do título com o tema do texto. Isto faz com que textos cujos títulos não correspondem ao tema não sejam compreendidos, ou sejam distorcidos, pois o leitor considerará como temáticas ou subtemáticas apenas aquelas informações relativas a sua primeira hipótese, com base no título, e tenderá a ignorar aquilo que para ele é mero detalhe. Como, de fato, é comum tanto nos livros didáticos como em outros textos, fornecer títulos que apelem para o interesse do leitor, sem que reflitam necessariamente a informação mais alta na macroestrutura, há então inúmeras possibilidades de o leitor menos eficiente fracassar na depreensão do tema.

A depreensão da linha temática e a construção de laços coesivos entre elementos descontínuos no texto tornam-se possíveis graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância, de canonicidade discutidos anteriormente. O processo é essencialmente um processo de nível cognitivo, que funciona sem o nosso controle consciente quando o texto atende às nossas expectativas; já quando o texto não corresponde às expectativas e crenças, quando ele é inesperado, é necessário, às vezes, que o leitor faça a monitoração consciente e a desautomatização de suas estratégias cognitivas para assim compreendê-lo.

Numa discussão sobre marcação formal no texto não poderíamos deixar de incursionar brevemente na marcação da estrutura abstrata do texto, também chamada de *superestrutura,* que já descrevemos no Capítulo 2. No exemplo a seguir, extraído de um conto chamado "Matando cobra" de Landi e Siqueira, as categorias da estrutura narrativa estão materializadas em diversos momentos da história:

(15a) "(. . .) Em 1975, estávamos na aldeia Sagarana no meio dos índios Pakaa Nova e por onde andávamos ia um bando de crianças atrás. Pouco sabíamos de índios ainda, estávamos aprendendo, tentando nos livrar da vida da cidade grande. Um dos meus maiores medos na ocasião, que ainda hoje persiste embora em menor dose, era ser picado por cobra. (. . .)

Scanned with CamScanner

Na aldeia havia um chiqueirinho onde eu criava um leitão, presente do chefe de posto que eu havia substituído. Como na aldeia só havia alimentos resultantes da caça e da pesca, quase sempre antas e porcos-do-mato, eu vivia sonhando com meu leitãozinho assado, com um pernil bem tostado."

O cenário, uma das categorias da narrativa, é construído através de um quadro referencial em que tempo e espaço são identificados, primeiro grosseiramente (em 1975, na aldeia de Sagarana); logo depois o espaço é especificado mais precisamente (na aldeia havia um chiqueirinho...); outros dados relevantes sobre as personagens (era recém chegado, e por isso ignorante, sonhava com comer carne de porco) são aí introduzidos, e identificados como informações de fundo pelo uso constante do pretérito imperfeito. A história continua da seguinte forma:

(15b) "Certa manhã, fui levar umas cascas de mandioca para o leitão e me deparei com uma cobra perto do chiqueiro. Era uma "papa-amarela", venenosíssima (pelo menos foi o que eu deduzi na hora). Não tive dúvidas: pelo leitão eu faria qualquer coisa, até enfrentar cobra. Como minha coragem tinha limite, fui apanhar o revólver..."

Também o início da complicação é claramente marcada, através do uso de uma expressão temporal que marca um ponto no tempo ("certa manhã") e através do relato de uma série de ações no pretérito perfeito. Depois de várias ações serem relatadas, até o momento da resolução da história,

(15c) "... uma das crianças se desgarrou do grupo, se aproximou por trás da cobra, apanhou-a pelo rabo e bateu forte com a cabeça dela numa pedra. A cobra morreu na hora e o garoto, sorridente, entregou-a para mim."

os autores ainda fazem uma avaliação final, ou "coda" também marcada formalmente: o texto fornece informação de pano de fundo sobre a reação do relator, no pretérito imperfeito, e há mais uma ação, no perfeito, que constitui o fecho:

(15d) "Depois dessa não me faltava nada, pensei. Mas estava enganado. Alguns dias depois uma sucuri jantou meu leitãozinho" (Landi, O. e Siqueira, E. *Coisa de índio*, Ed. Ícone, 1985).

Scanned with CamScanner

Na ausência de elementos formais que permitam a ativação de conhecimento de mundo, como no exemplo que apresentamos no Capítulo 1, versando sobre a descobreta da América por Colombo, são as pistas formais da macroestrutura as que fornecem grande parte das informações relevantes para uma interpretação. Numa experiência realizada por nossos alunos com crianças de 8.ª série, que consistia na leitura do texto sobre Colombo, tantas vezes quantas fossem necessárias, seguida de uma paráfrase do mesmo, os alunos melhor sucedidos (pois conseguiram impor algum sentido unitário, global à paráfrase), foram aqueles que, perceberam primeiramente os grandes componentes estruturais do texto, e, segundo, conseguiram reproduzir os três componentes do texto em suas paráfrases: por exemplo, primeiro, o trecho em que constava a introdução do personagem ("Nosso herói") e de seu problema; segundo, o momento em que a aventura, ou complicação, começa, marcada pela palavra *então,* e, terceiro, o momento de resolução da complicação, com o desfecho da aventura, marcado pelo advérbio *finalmente.* Essas três partes foram reproduzidas nas estórias dos escolares, divididas estas também em três momentos, ainda que com conteúdos totalmente divergentes (como, por exemplo, um de cunho social que interpretou que o herói era um padre religioso que sustentava a tese de que o alimento ("o ovo") era mais importante do que o objeto material ("a mesa") dada a fome do mundo .

Em relação à estrutura expositiva, dissemos que ela consta de diversas categorias, tais como: explicação (que seria formada por categorias de tese e evidência), analogia, contraste e comparação (que seriam formadas pelos termos comparados ou contrastados), causa (que teria o par causa e efeito) avaliação (que teria uma tese e um comentário sobre essa tese), prova informal (que teria uma premissa e uma conclusão); estas categorias podem ser recursivas, isto é, elas recorrem várias vezes no texto, como se se tratasse de círculos concêntricos onde cada círculo forma uma nova categoria para um círculo maior, o maior de todos sendo o tema do texto. Também há evidências de que categorias abstratas que são materializadas no texto são percebidas mais facilmente pelo leitor: numa experiência com alunos, em que eram comparados trechos com marcadores explícitos versus trechos sem esses marcadores, mas nos quais havia marcadores implícitos, pois eles articulavam um contraste temático (a saber, "a energia nuclear pode ser letal, mas também pode ser usada para fins pacíficos"), os leitores que leram a versão apresentada em (16a), com

Scanned with CamScanner

os marcadores explícitos *mas, também* perceberam muito melhor o contraste temático e conseguiram reproduzi-lo

> (16a) "... Mas a energia nuclear pode também ser usada para fins pacíficos? Algumas indicações nesse sentido já foram percebidas nos resultados das primeiras experiências com essa fonte de energia que pode tornar a vida humana fantasticamente mais confortável."

muito mais facilmente do que leitores que leram um texto que continha um trecho como em (16b) a seguir, uma versão sem o contraste explícito:

> (16b) "A energia nuclear pode ser usada para fins pacíficos? Algumas indicações nesse sentido já foram percebidas nos resultados das primeiras experiências com essa fonte de energia que pode tornar a vida humana fantasticamente mais confortável..."

A exploração de elementos formais na reconstrução de relações lógicas é, também, uma característica do leitor proficiente. Na ausência desses elementos, no entanto, esse leitor é capaz de perceber a organização textual abstrata, ou *superestrutura*, componente este que, junto com a informação seqüencial ou microestrutural e com elementos da macroestrutura (ou estrutura de conteúdos, também conhecida como estrutura temática), fornece ao leitor os dados necessários para a leitura que, como explicávamos anteriormente, se faz a partir de elementos que o leitor traz à tarefa, por um lado, num processamento descendente (elementos estes discutidos no Capítulo 1) e, por outro, a partir de elementos formais do texto, (elementos estes parcialmente discutidos neste capítulo), num processamento geralmente chamado de processamento ascendente. O processamento é essencialmente de caráter cognitivo, mas quanto mais complexo for o texto, mais se faz necessário o controle ativo desse processo através das estratégias metacognitivas de manutenção de objetivos e monitoração e desautomatização do processo de compreensão.

RESUMO

Neste capítulo exploramos a natureza do processo inconsciente, automático através do qual o leitor interpreta as marcas formais do texto. Essas marcas são percebidas pelo leitor como elementos que

Scanned with CamScanner

ligam as formas discretas, contíguas da microestrutura do texto, ou como elementos que ligam trechos descontínuos, parágrafos, apontando assim a macroestrutura do texto. No primeiro caso, o formal funciona como elemento base para o estabelecimento de coerência local; no segundo caso, os elementos formais fornecem pistas para a procura de coerência temática. Pode haver ainda elementos formais que explicitam a organização da estrutura abstrata do texto, que o leitor experiente também usa para monitorar sua avaliação e compreensão.

Quando as ligações de nível temático, ou as articulações estruturais não são explicitadas, o texto pode parecer mais difícil ao leitor, que então precisará desautomatizar suas estratégias cognitivas e trazê-las a nível consciente, reformulando objetivos ou monitorando o processo de compreensão. No processo de construção da rede de ligações e articulações, o leitor é orientado por princípios gerais que determinam as formas das regras utilizadas para o estabelecimento da coesão e a construção de uma macroestrutura.

Scanned with CamScanner

Capítulo 4

INTERAÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS

A linguagem já foi caracterizada como "o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros". Não a linguagem, diríamos, mas o homem através dela, através de seu texto. Nesta apresentação, a figura desse homem, o autor, ficou até agora relegada a um segundo plano: daí centrarmos este capítulo nessa figura a fim de colocá-la na sua devida dimensão. E começaremos definindo a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. Nesse caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descenden-

Scanned with CamScanner

tes de processamento do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiência prévios, e a voz do autor fica perdida no processo. Ao invés de ir pensando junto com o autor, como fazemos ao falar, quando podemos até suprir a palavra que o nosso interlocutor tem na ponta da língua, o leitor fica ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior, e depois atribui ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão. É aí que vai se delineando a leitura como uma atividade difícil, insuperável para muitos.

Na interação face a face, elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, os objetos ao redor, bem como o conhecimento mútuo dos interlocutores são todos elementos nos quais se apóia a compreensão. Por outro lado, a interação via texto é descontextualizada: o fato de o leitor estar lendo num parque ou na sala não é um contexto relevante para a compreensão; há um contexto maior, que envolve tanto leitor como autor (por exemplo, o fato de o autor ser de São Paulo e de ter escrito o texto no dia anterior para ser publicado no jornal no dia em que o leitor irá lê-lo) que é relevante para a compreensão, mas não há o confronto que permita esclarecimento, nem a simultaneidade dos processos de compreensão e produção que permita reajustes constantes do autor, como o falante faz em relação a seu ouvinte, para ajudar a compreensão do leitor.

Daí que na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor sejam consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, lingüístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas pré-concepções.

Scanned with CamScanner

Vimos, no Capítulo 2, como um leitor que iniciou a leitura com uma hipótese errada não conseguiu entender um trecho do texto "Vacas": entretanto, não foi o erro na hipótese, mas a rigidez, da mesma o que causou a incompreensão: apesar de pistas claras, que, surpreendentemente, o leitor levava em consideração (mas num movimento de ajuste do texto a sua hipótese, em vez do movimento contrário), apesar dessas pistas, dizíamos, o leitor acaba a leitura declarando não ter compreendido o texto, e acusando o autor de não ter conseguido fazer a analogia com sucesso, analogia esta que tinha apenas um apoio formal (a palavra *máquinas*) e inúmeras evidências contrárias (*são auto-reprodutivas, seus refugos podem ser utilizados como adubo*, etc). Poderíamos dizer que esse leitor abandonou o acordo de responsabilidade mútua, uma vez que pressupôs um autor confuso, pouco informativo, e caracterizou as pistas do texto como irrelevantes e conflitantes com um tópico que, de fato, era o tópico selecionado pelo leitor, mas não pelo autor. A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno freqüente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

Um tipo dessas pistas já foi discutido no capítulo anterior, em relação à marcação temática. A articulação e organização de temas e subtemas mediante o uso de operadores lógicos refletem o raciocínio do autor: a organização que ele escolhe para avançar e organizar seus argumentos e explicações pode estar explícita, mediante o uso de operadores e conectivos lógicos, ou pode estar implícita, sendo então seu raciocínio inferível pela natureza e relacionamento dos argumentos. Assim, por exemplo, no trecho a seguir, extraído de um texto científico de C. Lévi-Strauss,

> (1) "As considerações precedentes aplicam-se, apenas, à América tropical. Mas se forem exatas, permitem destacar critérios de uma validade mais geral, utilizáveis em cada caso onde se esboçasse a hipótese de um arcaismo autêntico" (*Antropologia Estrutural*, Ed. Tempo Brasileiro, 1975).

Scanned with CamScanner

o conectivo *mas* indica um raciocínio no qual está implícita a continuação do argumento da proposição primeira, isto é, se as cosiderações são aplicáveis a poucos lugares, então elas carecem de estatuto científico justamente pela sua aplicação reduzida; o operador *mas*, adversativo, introduz um argumento que vai na direção contrária desse implícito atribuído ao leitor. Em outras palavras, através do operador *mas* podemos reconstruir a refutação implícita, um espaço que o autor deixa para o leitor refutar o argumento apresentado.

Outros tipos de pistas que o autor deixa no texto para ajudar a reconstruir seu quadro referencial são aquelas que constituem a modalização no texto, isto é, aquelas expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade, ou a justeza da informação, relativizando-a ou para mais, a certeza absoluta, ou para menos, a possibilidade mais remota. No trecho a seguir, por exemplo, extraído de uma revista, veremos exemplificados alguns modalizadores nas palavras grifadas:

> (2) "O pior inimigo do governo Sarney *talvez* seja o próprio, presidente José Sarney, um mestre em hesitação e protelação. Há mais de um mês que os seus ministros (com exceção, é claro, dos militares, intocáveis por definição) reduziram as atividades ao mínimo por não saberem se seriam substituídos e os seus ministérios continuariam a existir. Esta cessação de iniciativas, combinada com o primado da rotina, traz prejuízos incalculáveis ao País, e *evidentemente* ao Governo Sarney. Não é a primeira vez que isso ocorre. Quem não se lembra dos três meses de apatia, confusão, intrigas etc. que antecederam o Plano Cruzado? Em duas semanas, apenas, Sarney convidou quatro pessoas diferentes — Luís Viana Filho, Renato Archer, Murilo Mendes e Abreu Sodré — para o Itamarati, terminando por optar pelo último. *Não há dúvida* de que foi a paralisia geral que agravou a inflação e precipitou o Plano Cruzado, espaventado e tosco, que terminaria por tropeçar no oligopólio dos bancos que domina a dívida interna e fixa os juros no País..." (H. Alves, *Isto é Senhor* 1009, 18/1/89).

A expressão *talvez* torna a proposição não categórica, relativizando o grau de comprometimento do autor com a força de verdade da mesma, antecipando, ao mesmo tempo, possíveis refutações que a expressão categórica engendraria (a expressão "o pior inimigo do

Scanned with CamScanner

governo Sarney é o próprio José Sarney"). Também o advérbio *evidentemente* indica a completa adesão do autor à tese de que a indecisão traz prejuízos, pois algo que deixa evidências é algo de fato, não apenas algo possível. A expressão *não há dúvida* atua de maneira semelhante; nessa polaridade de compromisso que vai desde o possível até o certo, a expressão está no extremo da certeza.

Um terceiro tipo de marcas formais da presença do autor é aquele que reflete a atitude do mesmo frente ao fato, à idéia, à opinião, e que se concretiza principalmente através da adjetivação, nominalização, e usos de nomes abstratos indicativos de qualidades.

Consideremos o exemplo a seguir, extraído de um editorial da *Folha de São Paulo*, do dia 1/3/89:

> (3a) "Entregando-se a um longo exercício de retórica, a apelos de ordem sentimental, a inconvincentes postulações de sinceridade, a propostas vagas e a queixas que o foram mais ainda, o ex-governador Leonel Brizola mostrou-se, na entrevista que concedeu segunda-feira no programa "Roda Viva", da TV Cultura, igual a si mesmo: inflamado, populista, rudimentar em suas concepções e escorregadio em seus argumentos."

Este trecho inicial do editorial é farto em expressões qualificadoras que ajudam a construir uma imagem negativa do sujeito em questão. O segundo parágrafo do texto continua na mesma via:

> (3b) "A responsabilidade do cargo a que postula e a necessidade de um debate sério a respeito da crise econômica e social brasileira exigiriam um mínimo de precisão de raciocínio, de clareza de pontos de vista, de equilíbrio na análise; seria, evidentemente, esperar muito de Leonel Brizola."

O uso dos hipotéticos *exigiria* e *seria* implica outra série de expressões negativas, contrárias àquelas especificadas no texto: imprecisão no raciocínio, obscuridade no ponto de vista, desequilíbrio na análise, todas elas, aliás, evidentes para o autor. Continua o texto:

> (3c) "A condição de candidato virtual à Presidência da República parece, não obstante, impor-lhe novos cuidados, novos retoques no primarismo de sempre. A solução encontrada para este

Scanned with CamScanner

dilema não poderia deixar de ser insatisfatória: Brizola optou por um estilo acomodatício, evasivo ao extremo no que tange a pontos concretos da sua plataforma de governo, sem abdicar — muito ao contrário — da oratória candente, do emocionalismo barato, do discurso personalista, quase messiânico."

Nessa sucessão de qualificações negativas, até aquelas que não têm um sentido literal negativo, como o adjetivo *candente,* por exemplo, passam a adquiri-lo, no contexto de *estilo acomodatício* e *evasivo, emocionalismo barato,* e outros.

A abundante adjetivação explicita uma atitude do autor, materializando argumentos e apelos emocionais. Há uma escassez de dados concretos e de fatos; apenas relata-se a ocorrência de uma entrevista de televisão, e caracteriza-se a reação do autor diante do protagonista principal. Sob outro ponto de vista, para quem simpatizasse com o candidato, aquilo que é considerado negativo poderia ser considerado positivo: em vez de "entregar-se a um longo exercício de retórica", poderia estar fazendo uso de uma longa experiência no debate público; "os apelos de ordem sentimental" poderiam ser vistos como argumentos que apelam à sensibilidade do brasileiro; "as inconvincentes postulações" certamente seriam convincentes sob um prisma diferente; "as propostas vagas" e as "queixas" mais vagas ainda poderiam ser propostas e queixas ainda em vias de formação e formulação. O candidato, com esse pano de fundo, tornar-se-ia, não "inflamado" mas apaixonado, não "populista", mas inquietado pela injustiça social, não "rudimentar" mas básico, e em vez de "escorregadio", flexível, ou, talvez cauteloso, em seus argumentos.

O tipo de argumentação exemplificado nos trechos (3, a, b, e c) acima, que essencialmente apela às emoções não é permissível, por convenções estabelecidas dentro da área, na argumentação científica, que é um tipo de argumentação que busca adesão e consenso mediante o apelo ao racional. No texto científico, há uma maior objetividade devido à ausência de argumentos tendenciosos, mas também nesse tipo de texto o objetivo é influenciar o leitor. Contudo, na argumentação científica não há adversários, como na argumentação legalística, por exemplo, pois está subentendido que, em última instância, não haverá ganhadores nem perdedores no debate, uma vez

Scanned with CamScanner

que se uma teoria, ou escola científica ou procedimento for provado como certo em detrimento de outros, isso redundará em benefício de toda a comunidade científica. É claro que o cientista pode atuar dentro de um modelo polêmico, defendendo e atacando outros, mas o objetivo consensual, mediante o apelo à razão e à verdade, a longo prazo é um pressuposto básico desse tipo de argumentação. A esse objetivo deve-se, em grande parte, o fato de o texto científico ser mais autocrítico e menos categórico na apresentação de argumentos. Consideremos o texto a seguir, que ilustra bem essa característica:

> (4) "Introdução: O papel que os estados de superfície exercem no processo de transferência de cargas numa interface semi-condutor-eletrólito, SE, constitui uma questão de grande relevância. Numerosos efeitos inexplicáveis *têm sido atribuídos* à presença de estados de superfície. A redução do oxigênio, observada em eletrodos de n-TiO_2 não iluminados na região de polarização catódica, seja em solução não aquosa de acetronitila (1) ou em diferentes soluções aquosas (2-4), *fora apresentada como evidência* de estados de superfície. A literatura não esclarece, entretanto, se esses estados de superfície são intrínsecos ao semicondutor (estados de TAMM) ou são espécies adsorvidas (estados SCHOKLEY). Em trabalho recente (5) foi demonstrado que para eletrodos monocristalinos de n-TiO_2 em solução aquosa, a presença de estados de superfície de qualquer dos dois tipos acima referidos, *pode ser responsável* pela não linearidade dos gráficos Mott-Schottky ($1/C^2$ vs. V), desde que a amostra esteja reduzida homogeneamente.
>
> Relatamos neste trabalho, os resultados de *uma tentativa de identificação* do tipo de estados de superfície que mediam a redução do oxigênio em eletrodos monocristalinos de n-TiO_2 em solução aquosa, e que dão origem ao comportamento anômalo das curvas características I vs. V desses eletrodos (4), mostrado na Fig. 1 (grifos nossos)" (Julião, J., Decker, F. e Abranovich, M. Estado de superfície em eletrodos de n-TiO_2, *Anais do Colóquio Latino-americano de Física de Superfícies*, 1980.)

Nessa introdução a um trabalho de física, as expressões *têm sido atribuídos, fora apresentada como evidência, pode ser responsável, uma tentativa de identificação* em vez das expressões categóricas *são devi-*

Scanned with CamScanner

dos a, era evidência, é responsável, uma identificação introduzem um elemento de incerteza que é encontrado até na argumentação da mais exata das ciências. Compare-se o trecho conclusivo de um outro trabalho na mesma área:

> (5) "Conclusões. Descrevemos um processo que *pode ser utilizado* para o registro óptico de informação em tempo real numa fotoresina negativa. Efetivamente, o processo é muito lento à temperatura ambiente, mas já a 80°C ele alcança os 90% do seu valor final em 4 segundos (Figura 4).
>
> A velocidade do processo não depende da freqüência espacial do sinal registrado, portanto *fica afastada a possibilidade de existir* qualquer tipo de difusão de massa envolvida no processo.
>
> A modulação óptica é produzida por variações no índice de refração, portanto se trata de um material de registro "de fase" e não "de amplitude".
>
> A natureza molecular do fenômeno envolvido no processo é desconhecida mas a formulação de algumas hipóteses sobre ele nos permite *tentar a estimativa* de uma energia de ativação do processo.
>
> Para sua utilização como material de registro, *se prevê* o seu uso sob forma de filmes espessos (100-200pm), para ser usado para o registro em volume e aumentar o valor da modulação Cescato e Frejlich, 1980, (grifos nossos)" (Cescato, L. e Frejlich, J. Registro óptico em tempo real utilizando foto resinas negativas, *Anais do Colóquio Latino-americano de Física de Superfícies*, 1980).

Também no texto acima as frases *pode ser utilizado, fica afastada a possibilidade de existir, tentar a estimativa, se prevê* são todas expressões que introduzem esse elemento de dúvida ao qual fazíamos menção anteriormente. Nas ciências humanas o quadro é semelhante. Veja-se um texto como o exemplificado a seguir, da área de antropologia, cujo início e conclusão transcrevemos:

> (6a) "O primeiro grande texto mágico-religioso conhecido, proveniente de cultura sul-americana, que acaba de ser publicado

Scanned with CamScanner

por Wassen e Holmer, lança uma nova luz sobre certos aspectos da cura xamanística, e coloca problemas de interpretação teórica que o excelente comentário dos editores não basta certamente para esgotar. Nós *desejaríamos retomar* aqui o seu exame, não na perspectiva lingüística ou americanista na qual o texto foi sobretudo estudado (2), mas para *tentar pôr em evidência* suas implicações gerais. (Levi-Strauss, C. *op. cit.*, 215).

Do fato de que o xamã não psicanalisa seu doente, *pode-se*, pois, *concluir* que a procura do tempo perdido, considerada por alguns como a chave da terapêutica psicanalítica, não é senão uma modalidade (cujo valor e resultados não são negligenciáveis) de um método mais fundamental, que se deve definir sem apelar para a origem individual ou coletiva do mito. Pois a "forma" mítica tem precedência sobre o "conteúdo" da narrativa. Ao menos é o que a análise de um texto indígena nos *pareceu* ensinar." (Levi-Strauss, *op. cit.*, 235).

Nesses dois trechos encontramos modalizadores que têm por efeito enfraquecer os argumentos e as conclusões (*para tentar pôr em evidência*, em vez de *para pôr em evidência*, *pode-se concluir* em vez de *conclui-se*, *nos pareceu ensinar* em vez de *nos ensinou*) uma vez que eles abrem espaço para exceções e refutações, seguindo assim convenções implícitas na argumentação científica, que pressupõe que seja o próprio cientista quem introduz a crítica ou abre espaço para a crítica de outrem.

Não é esse o caso da argumentação que encontramos na propaganda, onde o objetivo é a adesão universal para benefício do grupo que o autor representa. É mais raro na propaganda haver modalizações que abram espaço para objeções ou exceções; na propaganda apresenta-se o certo, não o meramente possível em relação ao produto recomendado. Consideremos o exemplo em (7) a seguir:

(7) O TIME DO BANCO DO BRASIL

"Percorra o Brasil. Na sede, nas agências ou nos postos avançados de crédito rural, os profissionais do Banco estão à sua disposição.

Scanned with CamScanner

Por onde cresça o Brasil, eles vão junto. Modernos bandeirantes da Economia Nacional a descobrir potencialidade e a valorizar desempenhos rurais, comerciais e industriais.

Este é o time do Banco do Brasil. São técnicos e consultores, gerentes e superintendentes, caixas e assessores. Prontos para atender à corrida rumo ao desenvolvimento. Peritos em servir ao Brasil.

A alta qualidade exigida é um pré-requisito humano e social, além da habilitação. Bom para quem é selecionado, ótimo para o Banco, excelente para os clientes.

Dentro da estrutura de atendimento do Banco do Brasil há especialistas de nível em todos os campos: rural, fundos de fomentos, comércio exterior, crédito pessoal, entre tantos.

Quando você consulta um funcionário do Banco do Brasil, pode ter certeza de que está à frente do homem certo.

Esta grande equipe defende com firmeza todas as áreas do desenvolvimento nacional. E ataca numa única direção: a conquista de novas riquezas para os clientes do Banco do Brasil e para o País.

Cada expediente é uma grande atuação deste conjunto treinado para a função e pela própria experiência no setor. Com este time, você só tem a ganhar.

Você reconheceu a capacidade do time do Banco do Brasil?" (*Ciência Hoje*, 5/25, 1986).

No texto acima, os argumentos são categóricos; há listagens bastante exaustivas de lugares, para sugerir a totalidade: *na sede, nas agências, nos postos avançados;* também há uma extensa lista de profissionais bancários, novamente implicando a universalidade: *técnicos consultores, gerentes, superintendentes, caixas, assessores;* também os diversos níveis de especialização são amplamente exemplificados: *rural, fundo de fomento, comércio exterior, crédito pessoal.* Há ainda o uso explícito de expressões universais: *todas as áreas de desenvolvimento, por onde cresça o Brasil, cada expediente.* A universalidade na excelência é necessária numa argumentação que procura o apelo universal. Por esse motivo, também, os adjetivos usados são expressões que argumentam numa direção positiva mas que podem significar muitas

Scanned with CamScanner

coisas diferentes para diferentes leitores: excelente para um cliente pode ser o serviço rápido no caixa, enquanto que para outro pode ser a obtenção de um crédito, para um terceiro pode ser o fácil acesso às agências, e assim sucessivamente. Há ainda um uso acentuado de sentenças curtas (*por onde cresça o Brasil, eles vão juntos. Esse é o time do Banco do Brasil. Com esse time você só tem a ganhar)* e ainda incompletas *(prontos para atender a corrida rumo ao desenvolvimento, peritos em servir ao Brasil)*, que, por analogia formal com provérbios e truísmos (ao bom entendedor, poucas palavras) parecem ter a força daqueles, isto é, parecem expressar verdades universais, por todos aceitas.

O apelo universal se faz presente mediante mecanismos muito semelhantes no segundo exemplo de propaganda que transcrevemos a seguir:

(8) TECNOLOGIA DE PONTA A PONTA

"O absoluto controle de compra, venda e estoque de uma loja através de terminais. Um escritório gerenciado a longa distância. A mais perfeita administração de hotéis, colégios, hospitais e grandes empresas por um computador. O depósito bancário que chega ao outro lado do país em questão de segundos. O caixa automático que atende a uma retirada em plena madrugada do domingo.

Esta é uma síntese do mundo da informática, uma tecnologia de ponta que a indústria brasileira já cria e desenvolve.

A SID, uma empresa nacional, é parte integrante desse mundo, como líder de mercado. Sua liderança foi conquistada numa busca constante do aperfeiçoamento.

No dia-a-dia da pesquisa para desenvolver produtos cada vez mais eficazes. Na qualificação dos recursos humanos, para formar e ampliar quadros técnicos de alto nível. Nas soluções criativas para cada necessidade do mercado.

Para a SID, executar essa filosofia de trabalho é dominar a alta tecnologia. De ponta a ponta" (*Ciência Hoje* 5/25, 1986).

Encontramos também aqui marcas formais dessa intenção argumentativa de apelo universal: na listagem de serviços que a empresa

Scanned with CamScanner

presta; na listagem de qualidades que levaram a empresa à liderança; no uso de plurais *(produtos eficazes, recursos humanos, quadros técnicos)*, no uso da palavra *cada*, da frase *no dia-a-dia*. Não há nenhuma modalização que dilua a força do argumento; também há frases curtas; há utilização de nomes com modificações (sintagmas nominais complexos), mas sem predicados: *o absoluto controle de compra...*, *um escritório gerenciado a longa distância, a mais perfeita administração de hotéis...*, *o depósito bancário que chega ao outro lado do país...*), trazendo também estas construções à mente o paralelismo com o truísmo ou com a verdade universal.

Os dois exemplos selecionados são categóricos: os diversos mecanismos utilizados para conseguir a adesão do leitor não permitem objeções nem dúvidas, pois está implícito que essa adesão é a única conclusão possível após tão contundente evidência; de fato, numa das propagandas, essa conclusão está explícita na sentença final: "Você reconheceu a capacidade do Banco do Brasil?"

Em última instância, a percepção das marcas de autoria no texto é essencial para a leitura crítica. O senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro.

Isto parece fácil quando o texto do outro vem apenas ecoar nosso conjunto de crenças e opiniões, mas se torna difícil quando há diferenças. Limitar a nossa leitura àqueles textos coincidentes com nossas crenças, idéias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta.

Em experiências realizadas no Nordeste por um psicólogo chamado Carraher, foram testadas turmas de estudantes universitários através da leitura de um texto jornalístico que continha inconsistências graves. O experimentador constatou que os estudantes pareciam ter percebido apenas aquelas idéias na reportagem que correspondiam

Scanned with CamScanner

àquilo que eles já sabiam ou pensavam sobre o assunto: tendenciosidade, contradições, incoerências e outras falhas gritantes não eram sequer percebidas no texto de assunto familiar. Ora, se os alunos universitários não são acríticos e, de fato, há muitas evidências de que no debate oral eles argumentam, apresentam evidências, defendem suas opiniões, então o problema reside na leitura, nessa interação à distância através de um texto que, desafortunadamente, na escola constitui-se apenas num pretexto para o debate que se inicia e termina com as opiniões pré-existentes; o texto fornece apenas o tema para o debate sem que haja necessidade de o aluno descobrir, no texto, a materialização das opiniões e intenção do autor.

Em uma testagem, que realizamos com alunos da oitava série, pretendíamos examinar se o leitor, devidamente orientado, era capaz de perceber a função do léxico no texto enquanto elemento formal explícito da atitude proposicional do autor. Nessa experiência foram utilizados dois textos. O primeiro, em (9a), a seguir,

> (9a) "A idéia de uma guerra nuclear, em que certamente não haverá vencidos nem vencedores, ou melhor haverá apenas vencidos (visto que uma conflagração dessas significará o fim da civilização tal qual a entendemos), parece mais remota hoje que nos anos 50.
>
> Os dois primeiros sócios do assim chamado clube nuclear — Estados Unidos e União Soviética — dizem esforçar-se para evitar o uso de bombas de hidrogênio e impedir que outros países também passem a construí-las. Eles citam como exemplo desse aparente esforço, a assinatura em Moscou, em 1963, do Tratado de Proscrição de Experiências Nucleares e o convite a todos os países para assiná-lo também, embora a França e a China tenham deixado de fazê-lo. Nos termos do pacto, as nações comprometem-se a não realizar testes nucleares na atmosfera, mas apenas subterraneamente, o que ainda poderia causar ligeiros tremores de terra."

indica uma orientação de descomprometimento com a verdade da proposição "a possibilidade de uma guerra nuclear é mais remota hoje". Esta atitude está marcada de diversas maneiras no texto: pelo uso do modalizador *parecer* no primeiro parágrafo, bem como o das expres-

Scanned with CamScanner

sões *citam como exemplo,* e *aparente* no segundo parágrafo. Também no segundo parágrafo verificamos que o autor atribui explicitamente as declarações sobre os esforços para proscrição do uso bélico da energia nuclear a terceiros, mediante a utilização do verbo *dizer.* Com o uso da concessiva *embora* na cláusula subordinada, o autor continua a se manter descomprometido com a verdade da proposição "Eles *se esforçam para evitar:* . . ., pois a concessiva tem uma função restritiva que quebra uma expectativa projetada para o leitor de que todos deveriam ter assinado o pacto. Mediante o uso de *ainda* na última sentença, o autor relativiza a validade das proposições que relatam os resultados do acordo.

O segundo texto, que contrastava com o primeiro, era o seguinte:

(9b) "A idéia de uma guerra nuclear, em que certamente não haverá vencidos nem vencedores, ou melhor haverá apenas vencidos (visto que uma conflagração dessas significará o fim da civilização tal como a entendemos) é mais remota hoje que nos anos 50.

Os dois primeiros sócios do assim chamado clube nuclear — Estados Unidos e União Soviética — esforçam-se para evitar o uso de bombas de hidrogênio e impedir que outros países também passem a construí-las. E deram exemplo, em 1963, ao assinarem em Moscou o Tratado de Proscrição de Experiências Nucleares e ao convidarem todos os países para assiná-lo também (apenas a França e a China deixaram de fazê-lo). Nos termos do pacto, as nações comprometem-se a não realizar testes nucleares na atmosfera, mas apenas subterraneamente, o que poderia causar apenas ligeiros tremores de terra."

Nesse texto, por outro lado, o autor está comprometido com a verdade da proposição "a possibilidade de uma guerra nuclear é mais remota hoje", que, já no primeiro parágrafo, *não* aparece modalizada. Também essa atitude está marcada pelo uso das expressões categóricas *dar o exemplo e esforçar-se,* que descrevem um fazer e não apenas um relato de um eventual fazer. Ao contrário do primeiro texto, que explicita a intertextualidade, isto é, o dizer de um outro, o autor deste texto assume o discurso dos EUA e da Rússia. Ele utiliza ainda o restritivo *apenas* — três vezes — para

Scanned with CamScanner

restringir o conjunto de países que não assinou o acordo, assim como para minimizar o conjunto de efeitos das explosões nucleares subterrâneas.

Cabia aos alunos ler os diversos textos (alguns grupos os dois, outros apenas um deles) e responder a uma série de perguntas sobre a atitude proposicional do autor (por exemplo: "O autor acredita nos esforços dos primeiros sócios do clube nuclear?"). Houve uma pergunta sobre atitude proposicional porque a capacidade de perceber a atitude do autor nos textos requer habilidades que vão além da identificação automática dos itens lexicais, pois ela envolve a reconstrução de uma posição argumentativa implícita a partir de elementos lexicais explícitos.

O primeiro texto expressa uma opinião mais comum, de descréditos dos esforços dos EUA e da Rússia. Esse texto foi consideravelmente mais acessível aos alunos, que, contudo, justificavam suas respostas não com base no texto mas com base nas suas crenças e conhecimento prévio, utilizando, em outras palavras, justificativas extratextuais principalmente. Já no texto (9b), que apresentava uma posição de crença mais ingênua não compartilhada pelos leitores, muitos alunos se perderam, simplesmente ratificando suas opiniões, inconsistentes desta vez com aquela expressa no texto. As respostas dos alunos demonstravam indecisão e confusão.

A compreensão do texto se tornou difícil porque o aluno percebia os significados das palavras apenas como propriedade das mesmas, e assim, nessa visão fragmentada, alguns elementos apontavam numa direção e outros apontavam no sentido contrário: percebia-se, por exemplo, uma incoerência entre o texto e o conjunto de crenças do leitor (para o leitor era incoerente, por exemplo, o autor falar de *apenas* ligeiros tremores de terra) ou uma incoerência interna ao texto (muitos alunos acharam que o autor do texto primeiro acreditava e depois não acreditava), incoerências estas que o leitor não conseguiu resolver pois perdeu de vista a intersubjetividade, não conseguindo disassociar sua atitude daquela do autor, isto é, não percebendo a função dos itens lexicais na marcação da atitude do autor. Isto efetivamente fecha qualquer oportunidade de ele antes escutar o autor, para depois se posicionar. Como acreditamos que a reconstrução de uma argumentação com base em pistas objetivas é essencial para a interpretação crítica da intenção argumentativa do autor, própria da leitura como interação, aquela também fica comprometida.

Scanned with CamScanner

RESUMO

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre o caráter interacional da leitura, que pressupõe a figura do autor presente do texto através das marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto. A capacidade de análise das pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor é considerada essencial à compreensão do texto. A reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada ainda como um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.

Scanned with CamScanner

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Carraher, D. W. *Senso Crítico: do dia-a-dia às ciências humanas.* S. R., Pioneira, 1983. Especialmente o cap. 3, que apresenta experiências e conclusões sobre a leitura crítica, questão esta examinada no cap. 4 deste livro.

Fávero, L. L. e Paschoal, M. Z. 2 (orgs.) *Lingüística Textual Texto e Leitura.* Série Cadernos PUC 22, 1986. Especialmente o artigo de Neis, I. A. "Elementos de Tipologia do Texto Descritivo"; o texto de Fávero, L. L. "Internacionalidade e aceitabilidade como critério de textualidade", e o texto de Koch, I. G. U. "A intertextualidade como critério de textualidade", textos estes que aprofundam as questões sobre tipologia de textos esboçadas no cap. 1.

Galves, C., Orlandi, E. e Ottoni, P. (orgs.). *O Texto: Escrita e Leitura.* Campinas, SP: Pontes 1988. Especialmente o texto de Charolles, M. "Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)", que apresenta uma interessante proposta para caracterizar a coerência e a coesão do texto escrito, questões estas tratadas no cap. 3.

Kato, Mary. *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1985. Especialmente os capítulos 3, 5 e 8 que examinam questões pertinentes ao processamento de leitura, aos modelos de leitura, e ao desenvolvimento de estratégias de leitura, aspectos estes delineados nos caps. 2 e 3.

Scanned with CamScanner

———————. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística.* São Paulo: Ática, 1986. Apresenta considerações importantes sobre a escrita e o processo de letramento através da escolarização, nas sociedades tecnológicas modernas, questões estas que fornecem um marco referencial a problemática da compreensão do texto escrito aqui desenvolvida.

Kleiman, Angela. *Leitura: Ensino e Pesquisa.* Campinas, SP: Pontes, 1989. Especialmente os artigos relatando resultados de pesquisas, que apresentam dados pertinentes referentes aos problemas de compreensão de textos em contexto escolar.

Spiro, R. J., Bruce, B. C. e Brewer, W. F. (comps.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension.* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1980. Esta coletânea de textos apresenta uma síntese das preocupações mais relevantes na área de compreensão do texto escrito. Conceitos e construtos como *esquema, estratégias metacognitivas, coesão, coerência, inferência* têm um tratamento abrangente e interdisciplinar.

Scanned with CamScanner

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de faculdade que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.

A descrição e análise da compreensão do texto escrito que aqui fazemos tem dois objetivos: por um lado, oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores, pois acreditamos que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas, de base informada, bem fundamentadas; por outro lado, e como um passo decorrente do primeiro objetivo, visamos o aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor deste livro, pois ao tornarmos o processo conhecido estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças.

ISBN - 85-7113-027-2
9 788571 130272

BM05
Tombo: 57621
4712668

Pontes

Scanned with CamScanner